

# MEDIAKULTTUURIN ÄÄNIMAISEMAT

Erno Taipale

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Opettajankoulutuslaitos  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2013

Tutkimukseni tavoitteena oli saattaa onnistuneesti yhteen peruskoulun musiikkikasvatus ja mediakasvatus käytännössä. Aihealueet yhdistävänä viitekehyksenä toimi äänimaisematutkimus. Lisäksi halusin selvittää, minkälaisia käsityksiä peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisilla on ympäröimistään äänimaisemista, ja kuinka he niitä havainnoivat.

Tutkimus oli luonteeltaan produktiivinen, ja se toteutettiin Tampereen mediakoululla äänimaisematyöpajoissa, joihin osallistui peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisia oppilaita kahdesta tamperelaisesta koulusta. Työpajoissa oppilaat loivat pienissä ryhmissä musiikkia erilaisiin tiloihin. Musisoinnissa painottui improvisaatio ja kokeellisen musiikin menetelmät. Teosten suunnittelussa ja toteuttamisessa pyrittiin käyttämään tukena graafista notaatiota. Valmiit teokset äänitettiin tietokoneen äänitysohjelmalla viimeisillä työpajakerroilla.

Toimin itse työpajoissa ohjaajana. Ohjaajan roolin ohella havainnoin työskentelyä ja mahdollisuuksien mukaan pyrin tekemään muistiinpanoja paikan päällä. Tutkijanroolin sekä tutkimuksen tavoitteet olivat työpajoihin osallistuneiden oppilaiden tiedossa. Ohjaamisen ja havainnoinnin ohella esitin myös tarkentavia kysymyksiä oppilaille. Työpajoissa käytiin äänimaisemia ja mediakulttuuria koskevia keskusteluita, joita käytin myös tutkimusaineistona. Lisäksi varsinaisten työpajojen jälkeen haastattelin neljää työryhmää tarkemmin valmiiden teosten ja työpajakokemusten tiimoilta.

Työpajamuistiinpanojen pohjalta kirjoitin päiväkirjaa ja haastattelut litteroin. Näiden pohjalta teemoittelin aineiston luontevilta tuntuviin kokonaisuuksiin. Keskeisiksi teemoiksi nousivat oppilaiden äänimaisemiin liittyvät käsitykset, kokeellisen musiikin menetelmien toimiminen kouluopetuksessa sekä mediakasvatuksellisen ulottuvuuden toteutuminen työpajoissa.

Aineiston pohjalta näyttää siltä, että viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden keskuudesta löytyy tietoisuutta äänimaisemista ja niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä. Oppilailla ilmeni myös oma-aloitteista kykyä näiden taustatekijöiden kriittisempäänkin tarkasteluun.

Musiikkikasvatuksen ja mediakasvatuksen yhdistäminen onnistui luontevasti äänimaisema-käsitteen luomassa viitekehyksessä. Kokeellisen musiikin menetelmät ja musiikillinen improvisaatio olivat innostavia, ja musisointi niiden avulla sujui pääasiassa mutkattomasti. Opettajan rooliksi tässä toiminnassa osoittautui lähinnä ohjaaminen, sillä työskentely oli paljolti oppilaslähtöistä.

Avainsanat: musiikkikasvatus, mediakasvatus, äänimaisema, musiikillinen improvisaatio, kokeellinen musiikki

# Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	1
2	ÄÄNIMAISEMAT YMPÄRILLÄMME .....	4
2.1	Kaupalliset radiokanavat äänimaisemia muokkaamassa .....	6
2.2	Musiikki osana lasten ja nuorten äänimaisemia .....	7
2.3	Päämaisema – pakoa ympäröivästä äänimaisemasta? .....	8
3	MUSIIKKIKASVATUS .....	10
3.1	Musiikinopettaja muutosagenttina .....	14
3.2	Erilaiset musiikkikulttuurit .....	14
3.3	Kokeellinen musiikki musiikkikasvatuksessa .....	15
3.3.1	Musiikillinen improvisaatio .....	16
3.3.2	Epätyypillisten äänilähteiden käyttö improvisoinnissa .....	17
3.3.3	Graafinen notaatio .....	18
4	MEDIAKASVATUS JA MUSIIKKI .....	19
5	TUTKIMUSASETELMA .....	23
6	AINEISTON ESITTELY .....	25
6.1	Ensimmäinen vaihe: syventävät projektiopinnot .....	25
6.1.1	Ensimmäinen työpaja .....	25
6.1.2	Toinen työpaja .....	31
6.1.3	Kolmas työpaja .....	33
6.2	Toinen vaihe: haastattelut .....	37
6.2.1	Ryhmä 1: Musiikkia kauppaan, joka ei halua asiakkaita .....	39
6.2.2	Ryhmä 2: Hartwall-areena .....	41
6.2.3	Ryhmä 3: Kadun äänet .....	43
6.2.4	Ryhmä 4: Paniikki hississä .....	45
6.3	Aineiston keruun reflektointia ja arviointia .....	46
6.3.1	Työpajat .....	46
6.3.2	Ryhmähaastattelut .....	49
7	TULKINTAA AINEISTON POHJALTA .....	50
7.1	Oppilaiden arkiset äänimaisemat .....	50
7.1.1	Musiikinkuuntelutottumukset .....	50
7.1.2	Oppilaat äänimaisemien havainnoijina .....	51
	Ryhmä 2: Hartwall-areena .....	52
	Ryhmä 3: Kadun äänet .....	52
7.2	Kokeellisen musiikin menetelmät kouluopetuksessa .....	53
7.2.1	Improvisaatio .....	53
7.2.2	Epätyypilliset äänilähteet improvisaatiossa .....	54
7.2.3	Graafinen partituuri improvisaation tukena .....	54
7.3	Mediakasvatuksellisen ulottuvuuden toteutuminen .....	55
8	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA –LANKOJA .....	56
9	LÄHTEET .....	59

# 1 JOHDANTO

”I do not hear noise, I hear music.”

John Cage (Martin 2002, 26.)

Maailma on täynnä ääntä. Kotona istuessa tietokone pitää hurinaa, autot ajavat ikkunan takana, tuuli puhisee hormoneissa. Lämminvesisäiliö nakshtelee. Vanha laitalattia natissee jalkojen alla. Takapihalla huutavat lapset ja naapurin koira ulvoo seinän toisella puolella. Talontakaisessa metsikössä visertää muutama lintu, puissa sulava lumi tipahtelee pisaroina, jotka tekevät maahan osuessaan litsahtelevia ääniä. Tuuli puhisee latvuksisissa. Ulkoileva pariskunta pitää omaa ääntään. Pitäisi mennä syvälle todella isoon metsään, jos haluaisi rajata äänimaisemastaan pois ihmiset, tietenkin itseään lukuun ottamatta. Luultavasti silloinkin seesteisyyden rikkoisi hetkellisesti taivaankaarta taivava lentokone. Arkiaamuina puheensorina ei ole kovin vapautunutta. TKL:n bussissa moottorin matala jylinä ja renkaiden vyöryminen tienpintaa vasten saattavat olla lähestulkoon ainoat äänimaisemaa rakentavat tekijät, tosin bussin etuosasta saattaa kuulua vaimeana radio, todennäköisimmin tuutaten hittiä toisensa perään. Musiikki kuuluu juuri hieman liian hiljaa, jotta siitä saisi selvää. Sekavasta äänimassasta esiin leikkautuu eräs kännykkäajan kansallislaulu, ”Nokia tune”. Puhelimen haltija vastaa vaivihkaa ja nopeasti, kuin häpeillen, ja alkaa supattaa luuri korvallaan. Vierustoveri rykii, paheksuvasti tai ehkä sittenkin myötätuntoisesti. Iltapäivään tullessa ihmiset uskaltavat ja jaksavat jutella jo vapautuneemmin. Kaupungissa liikenteen melu toisinaan huumaa korvia. Ihmisten askeleet kaikuivat katukivetyksellä ja heidän puheensa virta soljuu hahmottomana ohitse ja ympäriinsä. Katusoittaja tapalee epäviereisesti valittavalla haitarillaan jotain klassikkoiskelmää. Välillä piipahdetaan ostoskeskukseen. Oma paikkaansa äänimaisemassa pitää jälleen radio, todennäköisesti joku kaupallinen kanava, joka täälläkin saa viestinsä vain hädin tuskin kuulumaan kaiken muun seassa. Tosin mahtaako sillä sen tärkeämpää viestiä ollakaan, kunhan vain toimii taustalla turvallisena ja viihtyisenä äänitapettina sekä muistuttelee ihmisiä viimeisimmistä puhkisoittoon kuihtuvista populäärimusiikin hedelmistä.

Alussa lainaamani John Cagen lausahdus toimii eräänlaisena henkisenä viitekehyksenä tutkielmalleni. Pyrkimykseni on saattaa musiikki-käsite kriittisen tarkastelun alle ja tuoda esille sen laajempia määritelmiä. Mielestäni nämä laajemmat määritelmät olisivat erityisen hedelmällisiä koulumaailmassa, sillä koen kulttuurissamme ja sitä kautta välillisesti myös peruskouluissa vallitsevan musiikkikäsityksen asettavan oppilaat musiikkikasvatuksessa eriarvoiseen asemaan; musiikin perinteisten hyveiden arvostus, kuten laulu- ja soittotaidon painottaminen, johtaa siihen, että koulun musiikin opetuksessa etulyöntiasemassa ovat helposti oppilaat, joilla on ollut mahdollisuus näitä taitoja harjaannuttaa. Toisaalta olen käytännön työssä musiikkia opettavana opettajana pannut merkille, että improvisaatio tai joku muu ilmaisun vapautta suosiva musisointimenetelmä motivoi myös sellaisia oppilaita, jotka eivät harrasta musiikkia tai välttämättä edes koe itseään erityisen musikaaliseksi. Jos musisoinnissa ei ole tärkeintä se, että soitetaan esimerkiksi tiettyä valittua kappaletta mahdollisimman oikein, tilaa jää myös mielikuvi- tukselle ja musiikillisille oivalluksille.

Toisena henkisen viitekehyksen rakentajana sekä innoittajana tutkielmassani toimii alkuperäisestä punk-ideologiasta tuttu tee-se-itse -periaate, jonka musiikillisen ulottuvuuden kiteyttää 70-luvun lopun eturivin älykköpunkkari, 2000-luvulla kuvataiteen tohtoriksi väitellyt Jyrki Siukonen Super-Hilseessä (1979, 22): ”Jokainen oppii soittamaan ja jokaisella on oikeus soittaa vaikkei oppisikaan.” Onnistumisenkokemuksia voi saavuttaa musiikin parissa, vaikka instrumentit eivät perinteisessä mielessä pysyisikään hyppysissä. Tällainen näkemys unohtuu musiikinopetuksessa aivan liian usein. Koulussa on riittämiin oppiaineita, joiden puitteissa oppilaat joutuvat kilpailemaan hyvistä arvosoista ja arvostuksesta ylipäättään. Kilpailumentaliteetin lävistämä yhteiskunta – ja koululaitos sen pienoismallina – tuottaa sopeutumista, suorittamista ja häikäilemätöntä hyödyn tavoittelua, mutta luovuuden se tukahduttaa (Uusikylä 2008, 15–16).

Pelkän musiikkikasvatuksen lisäksi mielenkiintoni tässä tutkimuksessa kohdistuu siihen, miten tämä voitaisiin saattaa yhteen mediakasvatuksen kanssa. Tutkimuksessani ratkaisuna kokeilen tätä yhdistämistä äänimaisematutkimuksen aihepiirin avulla. Varsinkin kaupunkiympäristössä sähköiset mediat ovat vahvasti läsnä äänimaisemassa. Toki myös mediassa itsessään musiikki on tärkeä elementti; Sara Sintosen mukaan nuoret käyttävät mediaa musiikillisesti pääasiassa musiikin kuunteluun ja musiikkivideoiden katselemiseen. Mediakasvatuksen ja musiikkikasvatuksen yhdistämisessä tärkeään asemaan nousevatkin oppilaiden omat ääniin ja musiikkiin liittyvät kokemukset sekä

median ääniympäristöjen havainnointi ja analysointi. (Sintonen 2001, 53; 163.) Tällaiseen toimintaan tähtään produktiivisella tutkimuksellani: peruskoulun oppilaiden ääniympäristöihin liittyvien käsitysten esiin nostamiseen sekä työstämiseen musiikin tekemisen kautta.

## 2 ÄÄNIMAISEMAT YMPÄRILLÄMME

”Äänimaisema on sävellys, jossa kaikki ihmiset ovat päteviä säveltäjiä, esittäjiä ja kuuntelijoita.” (Järviluoma 1996, 207.)

Ympäristömme tarjoaa runsaasti kuuloaistilla havaittavia ärsykeitä. Siihen nähden meitä ympäröiviä äänimaisemia – ja musiikkia osana sitä – tutkitaan ja analysoidaan kohtalaisen vähän. Jacques Attali syytti tiedettä siitä, että se on unohtanut elämän olevan täynnä ääniä; ainoastaan kuolema on hiljainen (Attali 1977, 3). Syytös lienee aiheellinen tänäkin päivänä. Äänimaisemia sinänsä tutkitaan jonkin verran, ja aiheen ympärille on kehittynyt oma tieteenhaaransa, äänimaisematutkimus. Äänimaisema-käsitteen kehitti R. Murray Schafer 1960- ja 70-lukujen taitteessa (Järviluoma 1995, 3). Suomessa äänimaisematutkimuksen historia alkaa Tampereen yliopiston kansanperinteen laitokselta, jossa etnomusikologit innostuivat aiheesta 1980-luvun lopussa (Uimonen 2005, 35). Äänimaisematutkimus on tiederajat ylittävää toimintaa, sillä se yhdistää musiikintutkimuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen kiinnittämällä huomiota yhteiskunnan äänelliseen ilmentymiseen (Järviluoma 1995, 5).

Mediakasvatuksen piirissä äänen ja musiikin tutkimus on vähäistä (Sintonen 2001, 45). Tämän huomaa etenkin kun vertaa siihen, missä määrin esimerkiksi visuaalinen kulttuuri ja sähköiset mediat saavat tutkijoiden mielenkiintoa osakseen. Musiikki ja ääni ylipäättään ovat osa mediakulttuuria siinä missä kuva, painettu sana tai vaikkapa tietoverkostot. Ehkä ääni itsessään on hieman hankalampi tutkimuskohde: se on abstraktia, sille ei ole helppoa antaa merkityksiä, tai ainakaan merkityksenantoon ei liity vastaavalaisia perinteitä, kuin vaikkapa kuvataiteeseen liittyen on vuosikausien saatossa kehittynyt.

Mielestäni kulttuurimme äänimaisemia – etenkin ihmisten suunnitteleamia sellaisia – olisi syytä tarkastella enemmän ja ennen kaikkea kriittisesti. Ihmisen luomat äänimaisemat eivät synny arvotyhjiössä. Äänimaisema ilmentää yhteiskunnan valtasuhteita (Järviluoma 1996, 205). Attali näkee musiikin jopa vallankäytön välineenä: sillä on perinteisesti pyritty vahvistamaan poliittista järjestystä tärkeitä asioita vertauskuvallisesti korostamalla ja toisaalta tukahduttamalla erilaisuutta edustavat äänet. Vallankäyttö toimii kolmella tasolla:

1. sillä pyritään saamaan ihmiset unohtamaan väkivallan pelon,
2. sillä pyritään luomaan uskoa maailman järjestelmällisyyteen ja harmoniaan
3. sillä hiljennetään ja sensuroidaan. (Attali 1977, 7-8; 19.)

Attali rinnastaa melun (noise) väkivaltaan, kun taas musiikissa pyritään luomaan harmoniaa kanavoimalla (channelization) melua järjestäytyneiksi teoksiksi. Samalla luodaan sosiaalista järjestystä ja poliittista integraatiota. (Attali 1977, 26.) Tätä näkemystä on mielenkiintoista peilata esimerkiksi ostoskeskuksen kaltaisen ympäristön äänimaisemaan, ja etenkin sen sisältämään musiikkiin. Minkälaisia arvoja tämä musiikki pyrkii tuomaan esiin, minkälaisia arvoja se taas syrjäyttää? Minkälaiset äänet se tukahduttaa? Entä minkä laatuinen on se väkivallan pelko, jota julkisessa tilassa soivalla musiikilla pyritään hillitsemään? Vielä voimakkaammin musiikki on läsnä mediassa, ja sitäkin selvempi on sen tapa syrjäyttää ja tukahduttaa. Erityisesti tämän kuulee kaupallisten radio- ja televisiokanavien musiikkitarjonnassa.

Heikki Uimonen (2009) käyttää tällaisesta radion tai muiden sähköisten ääniviestintien värittävästä julkisten tai puolijulkisten tilojen äänimaisemasta termiä sähköakustinen tila. Sähköakustinen tila on osa kapitalistisen tuotantojärjestelmän abstraktia tilaa, ja siihen vaikuttaa taloudelliset realiteetit radioasemien tuotantokulttuurien välityksellä. Kehittyneen studioteknologian avulla radiokanavat pystyvät suunnittelemaan musiikkitarjontansa hyvin tarkasti kuuntelijoidensa oletettujen mieltymysten mukaiseksi. Julkisen tilan Uimonen määrittelee yksityisen vastakohtaksi, eli julkista tilaa on kaikki jokaiselle ihmiselle kuuluva yhteinen tila. Puolijulkinen tila taas tarkoittaa tilaa, jonka yhteistä käyttöä ja käyttötarkoituksia rajoitetaan esimerkiksi aukioloajoin ja hallinnoidaan vartioimalla. Tällaisia puolijulkisia tiloja ovat esimerkiksi kauppakeskukset ja muut liiketilat sekä joukkoliikennevälineet. Urbanissa ympäristössä nämä ovat yleisimmin niitä tiloja, joissa ihmiset altistuvat sähköakustisille äänille. (Uimonen 2009, 63–64.)

Äänimaisematutkijoiden mukaan ihmiset tarvitsevat oman yhteiskunnallisen paikkansa saavuttaakseen alueita, joissa he saavat päättää äänistä (Järviluoma 1996, 208). Kun ajatellaan vaikkapa kaupunkiympäristöä ja sen äänimaisemaa, on mielenkiintoista pohtia, kenelle kuuluu suurin valta tässä äänien sekamelskassa. Epäilemättä tämä valta ainakin vaihtelee kaupunkitilassa liikkuesssa: vilkkaasti liikennöidyillä alueilla autojen melu nousee todennäköisesti päällimmäiseksi, kun taas kävelykaduilla äänimaisemaan



mahtuu muutakin. Tällaista kakofoniaa, jossa äänet sekoittuvat epämääräiseksi massaksi, Schafer nimittää lo-fi –äänimaisemaksi, erotuksena maaseudulle tyypillisemmästä hi-fi –äänimaisemasta, jossa kuultavat äänet pystytään erottelemaan paremmin (Schafer 1994, 43; 71).

## **2.1 Kaupalliset radiokanavat äänimaisemia muokkaamassa**

Kaupallinen musiikkikulttuuri on vahvasti läsnä mediassa ja etenkin kaupunkien äänimaisemissa. Simon Frith määrittää musiikin kaupallisen ja keskittyneen kontrollon nousun jo 1900-luvun alkupuolelle, ajalle ennen äänilevyteollisuutta, jolloin Tin Pan Alley hallitsi nuottikustannusmarkkinoita. Joukkotiedotusvälineiden kehittyminen ja yleistyminen vahvisti tätä kehitystä. Samalla laajeni kontrolli siitä, mitä voitiin kuulla, ja näin saatiin alkusysäys massakulttuurin syntymiselle. (Frith 1988, 9; 45.)

Kaupallisten radiokanavien toiminnan alku Suomessa sijoittuu 1980-luvun puoliväliin, jolloin Yleisradion yksinoikeus radiotoimintaan loppui. Yleisradion valta-asemaa noustiin kritisoimaan toisaalta sananvapauden, paikallisen kulttuurin ja tiedonvälityksen nimissä, mutta vasta kaupallisista intresseistä käsin toimivien tahojen tullessa mukaan varsinaiset paikallisradiot pääsivät syntymään. Alkuperäisten ihanteiden kannalta hie-man paradoksaalisesti paikallisradioiden tuli kaupallisen luonteensa myötä alusta asti keskittyä taloutensa maksimoimiseen. Musiikki on tässä pyrkimyksessä ensiarvoisen tärkeässä asemassa, ja siksi tiedonvälitys on jäänyt kaupallisilla kanavilla vähäisemmäksi. Aluksi monipuolisempaa musiikkitarjontaa vaalineet paikallisradiot siirtyivät hiljalleen osaksi monikansallisten toimijoiden laajenevia ketjuja, mikä johti näiden suu-remman haltuun päätyneiden radiokanavien yhdenmukaistamiseen. Saman suuren ketjun radiokanavat pyörittävät samankaltaisia soittolistoja ympäri maan. Sen myötä ho-mogenisoitunut musiikkitarjonta kaupallisine taukoineen ujuttautui kaikkialle yksityi-seen, puolijulkiseen ja julkiseen tilaan. Soittolistat laaditaan tarkasti radioiden kohde-ryhmät huomioiden. Myös radion yleisen ääniasun suunnittelu tehosteineen ja juontaja-valintoineen sekä kaikenlaisen oheistoiminnan ja –tuotteiden kehittäminen on tyypillistä tämän päivän kaupallisille radiokanaville. Tällaisia radiokanavia Vilkkonen (2010) nimittää formaattiradioiksi. Uimonen (2005) kuvaa taustamusiikiksi taantuneiden radioiden vä-rittämää äänimaisemaa fragmentoituneeksi. Kokonaisten kappaleiden sijaan musiikkiin kiinnitetään huomiota pirstaleina, ennalta tutusta musiikkitarjonnasta havaitaan ele-

menttejä sieltä täältä. Tunnistettavimmat elementit saattavat silti saada kuuntelijoilta voimakkaitakin merkityksiä: esimerkiksi kännykän soittoääninä toimiva tuttu melodia saattaa ilmentää paitsi omistajan musiikillisia mieltymyksiä, myös henkilökohtaista ja ryhmäidentiteettiä. (Uimonen 2005, 72–74; Vilkkio 2010, 24; 129–130.)

Formaattiradio käyttää mediavaltaa valikoimalla soittolistalleen kuulijoidensa enemmistön suosikkimusiikkia esimerkiksi ajankohtaisten asioiden käsittelyn kustannuksella. Se luopuu yhteiskunnallisesta roolistaan kaupallisen voitontavoittelun hyväksi. Sama ajattelu on osittain siirtynyt myös Yleisradioon, jonka alaisuudessa toimii soittolistoihin perustuvia formaattiradiokanavia. Tätä kautta siis myös julkinen puoli osallistuu kilpailuun mediavallasta. Formaattiradioilla on valtaa myös kuulijoihinsa. Ensinnäkin viihteellä – joka on kaupallisilla formaattiradioilla keskeisessä asemassa – on passiivoiva vaikutus, sillä se ei ota kantaa yhteiskunnallisiin asioihin. Samalla tällaisilla sisällöillä on vaikutusta arvoista ja identiteeteistä käytävään keskusteluun. Vähemmistöjen kannalta viihde on myös tärkeässä asemassa, sillä vähemmistöjen asioiden esilläolo (tai olemattomuus) mediassa vaikuttaa yhteiskunnallisiin asenteisiin. Toisaalta populaarikulttuuri tarjoaa vähemmistöille kanavan tuoda asioitaan esiin. Kuitenkin harmiton ja miellyttävyyteen pyrkivä linja helposti sivuuttaa nämä mahdollisesti hankalana pidetyt aiheet. On sanomattakin selvää, että mediavaltaa käyttäessään radiokanavat myös karsivat ankaralla kädellä listoiltaan pois sellaisen musiikin, joka ei siihen istu. Kaupallisilla radiokanavilla voikin olla jopa kansallista musiikkikulttuuria köyhdyttävä vaikutus. (Vilkkio 2010, 219–221.)

## **2.2 Musiikki osana lasten ja nuorten äänimaisemia**

Lasten elämässä musiikki on läsnä lauluna, soittamisena ja mediaympäristön musiikin aktiivisena ja passiivisena kuuntelemisena (Leppänen 2010, 11). Lapset siis tuovat oman panoksensa ympäröimänsä äänimaiseman musiikkipitoisuuteen, usein leikkimielisen toiminnan kautta. Lapsilla ei kuitenkaan ole valtaa päättää, millaiseksi lastenmusiikkikulttuuri muotoutuu, sillä tuotanto on aikuisten hallussa (Leppänen 2010, 20). Lapset eivät välttämättä voi isommin vaikuttaa edes siihen, mitä musiikkia he kuuntelevat, sillä tämän päättävät useimmiten äidit. Toisaalta lasten kasvaessa heidän vaikutus tässä asiassa kasvaa. Ensisijainen valta kotien musiikinkuuntelussa on joka tapauksessa isillä. Täten heidän vaikutusvallassaan on monesti, millainen käsitys aikuisten musi-

kinkkuuntelusta ja aikuisten musiikista ylipäättään lapsille muodostuu. (Leppänen 2010, 113–115.)

Nuoruuteen tultaessa musiikinkuuntelun merkitys kasvaa. Nuoret kuluttavat musiikkia paitsi kotona, myös kannettavan soittimen välityksellä kaikkialla, missä kulkevat. Tyypillisesti musiikki on läsnä kaikkien arkisten askareiden taustalla jatkuvana äänitapettina, johon ajoittain kiinnitetään paremmin huomiota, toisinaan ei juurikaan. Monesti nuoret käyttävät musiikkia myös mielialaa parantavana lääkkeenä. Musiikinkuuntelu ei välttämättä ole pelkästään passiivinen tapahtuma, vaan siihen liittyy esimerkiksi musiikillisten elementtien tarkkailemista ja opettelua, mukana laulamista tai eläytymistä vaikkapa ilmakitaraa rämpyttämällä. Monet nuoret myös liittävät muistoja musiikkikappaleisiin. Toisaalta monille musiikilla on merkitystä vain taustatunnelmaa luovana elementtinä. (Anttila & Juvonen 2006, 253–254.)

### **2.3 Päämaisema – pakoa ympäröivästä äänimaisemasta?**

80-luvun alussa Sony-yhtiö toi markkinoille Walkman-korvalappustereot, mikä mullisti pysyvästi ihmisten musiikinkuuntelutottumuksia. Keksinön myötä tuli mahdolliseksi itse päättää, minkälaista ääntä korviin kantautuu esimerkiksi kaupungilla kulkiessa. Korvalappujen – tai –nappien, jotka taitavat olla tyypillisempiä tätä nykyä – avulla voidaan sulkea ympäröivä äänimaisema pois, ja kuunnella vain haluttua ääntä, oli se sitten mielimusiikkia tai radion keskusteluohjelmia. Samalla menetetään äänellinen yhteys muihin ihmisiin. Tätä yksityistä akustista tilaa kuvaa termi päämaisema. Korvalappustereoiden synnyttämän päämaiseman avulla voidaan vahvistaa tai ylläpitää omaa identiteettiä paikasta tai tilasta riippumatta (silloin kun tietyn musiikkigenren suosiminen on identiteettiä määrittävä tekijä), mutta toisaalta myös käydä vuoropuhelua erilaisten paikkojen ja tilojen sekä erilaisten musiikkivalinnoista riippuvien päämaisemien välillä. (Järviluoma 1996, 214–219.)

Heikki Uimonen (2005) sivuaa työpaikkojen radionkuuntelua käsittelevässä tutkimuksessaan myös korvalappustereoiden käyttöä. Työpaikkaympäristöissä korvalappustereoita käyttävät perustelivat valintaansa paitsi omilla kollegoitansa tarkemmin määritellyillä musiikkimieltymyksillä, mutta myös työpaikan radiotarjonnalla ja paikalla olevilla henkilöillä. Tämä kuvaa musiikin funktion muutosta todella havainnollisesti: joissain tapauksissa musiikkia ei kuunnella lainkaan keskittyneesti, vaan sillä pyritään

sulkemaan meluisa ja virikkeettömäksi koettu ääniympäristö itsen ulkopuolelle. Näin ollen voidaan ajatella, että työyhteisö määrittää laitteen käyttöä, vaikka itse korvalappu-stereoilla ympäristöään eristävä henkilö pyrkisikin yksityisyyteen. (Uimonen 2005, 215–220.)

### 3 MUSIIKKIKASVATUS

”Jälkmodernissa maailmassa musiikin keskeinen tehtävä on niin kulttuurien kuin ihmistenkin välisen kommunikaation ja suvaitsevuuden edistäminen, erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen sekä jokaisen ihmisen henkilökohtaisen luovuuden, tunneilmaisun sekä mielenterveyden edistäminen.” (Lehtonen 2004, 155.)

Suomalaisessa musiikkikulttuurissa koulun musiikkikasvatus on todella merkittävässä roolissa, sillä se on monelle ainoa tavoitteellista musiikkikasvatusta antava tahon. Näin ollen se on keskeisenä muokkaamassa ihmisten käsityksiä musiikista ja itsestään suhteessa siihen. (Anttila & Juvonen 2006, 24.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksesta sanotaan yleisesti seuraavaa:

”Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset. Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulee tukea myös etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Musiikin opetuksessa sovelletaan teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia.” (Opetushallitus 2004, 232.)

Musiikin opetussuunnitelman taustalla voidaan havaita pyrkimys kokonaisvaltaisempaan musiikkikäsitykseen osana peruskoulun musiikin opetusta. Opetussuunnitelmassa korostuu arvot, kuten oppilaan oman musiikillisen innostuksen herättäminen sekä utelias ja ymmärtäväinen suhtautuminen erilaisiin musiikkikulttuureihin. Musisoimisen yhteydessä puhutaan sosiaalisten taitojen kehittymisestä, tosin musikaalisten taitojen pitkäjänteiseen kehittämiseen myös ohjataan. Huomionarvoista mielestäni on se, että varsinainen soitto- ja laulutaitojen harjoittelu ei korostu missään kohtaa, vaan myös yksi-

tyiskohtaisemmissa opetuksen tavoite- ja sisältölistoissa se on yhtenä osana muiden joukossa (Opetushallitus 2004, 232-234).

Keith Swanwick (1988) erottelee musiikkikasvatuksen piiristä kolme keskeistä filosofista käsitystä:

1. Perinteiset arvot (traditional values):
  - Oppilaat nähdään kulttuurin jatkajina.
  - Tarvittava tieto ja taito on tärkeää.
  - Tärkeätä on myös musiikin kanonisoitujen mestariteosten tuntemus.
  - Arviointi ja kilpailu ovat vahvasti läsnä.
  - Taustalla vaikuttavat yleisesti hyväksytyt kasvatukselliset ja koulutukselliset päämäärät sekä toimenpiteet.
2. Lapsikeskeisyys (focus on children):
  - Keskeistä on ilmaisullisuus, tunne, osallistuminen.
  - Oppilas nähdään nauttijana, tutkijana ja löytäjänä → myös keksijänä ja säveltäjänä.
  - Improvisaatio ja musiikillisen mielikuvituksen kehittyminen on tärkeämpää kuin tekninen osaaminen (Orffiin viitaten).
  - Oleellista ovat itseilmaisun kannustaminen ja ohjaaminen ymmärrykseen siitä, minkälaisen toimintojen kautta musiikki syntyy. → Opettajan rooli on ohjaava, innostava ja auttava.
3. Vaihtoehtoisten traditioiden kunnioittaminen:
  - Monikulttuurisuuden myötä kouluissa on vaikeaa, ellei mahdotonta, löytää yhteistä kulttuuritraditiota.

- Yksi mahdollisuus on kuitenkin massamedian välittämä kulttuuri (kuten afro-amerikkalainen musiikki ja sen uudet ilmenemismuodot), jonka kautta voidaan oppia musiikkia ja musiikista.
- Tästä voidaan laajentaa myös muihin musiikkikulttuureihin. (Swanwick 1988, 10-16.)

Kun peilaa peruskoulun musiikin opetuksen valtakunnallista opetussuunnitelmaa Swanwickin jaottelemiin filosofisiin käsityksiin, voi panna merkille, että lapsikeskeisyys ja vaihtoehtoisten traditioiden kunnioittaminen ovat opetussuunnitelmassa keskeisessä asemassa, kun taas perinteisten arvojen mukainen näkemys on taka-alalla. Oman kokemukseni perusteella tämä painotus näkyy opettajankulutuksen monialaisten musiikin opetuksessa. Käytännön koulutyössä opetussuunnitelmien noudattaminen on kuitenkin opettajien vastuulla. Työelämässä tekemiäni havaintojen pohjalta uskaltaisin väittää, että kentällä musiikin opetuksessa nojaututaan monesti vahvasti perinteisten arvojen mukaisiin tai niitä muistuttaviin menetelmiin, ovathan ne tavallaan helpommin opettajan hyppysissä pysyviä ja kaikille tuttuja. Hieman vastaavanlaisen huomion on tehnyt Topi Lehtomäki (2008) peruskoulun musiikin opetuksen improvisaatiomenetelmiä käsittelevässä pro gradu –tutkielmassaan. Tutkimuksessa haastatellut opettajat ilmaisivat, että improvisaatiolle ei jää kovin paljoa aikaa, sillä muut laajat oppisisällöt ja esimerkiksi esitysnumeroiden harjoitteluun juhlatilaisuuksiin menevät usein edelle (Lehtomäki 2008, 43-44).

Kimmo Lehtonen (2004) osoittaa opistotason musiikin opetuksessa ongelmia, jotka muistuttavat Swanwickin määrittelemän perinteisiin arvoihin nojautuvan musiikin opetuksen filosofiaa. Median ja tuttavapiirimme ohella musiikkikasvatus muovaa musiikillista minäkäsitystämme, jonka pohjalta teemme musiikkiin liittyviä arviointeja ja määritelmiä: mikä on hyvää musiikkia ja mikä huonoa, kuka on kyvykäs sitä esittämään ja kuka ei, kuka on musikaalinen ja kuka epämusikaalinen. Tällaisen polarisoivan jaoteltavan taustalla vaikuttaa länsimaisessa musiikkikulttuurissa pitkään vallalla ollut asymmetrinen rationalismi, joka pyrkii luokittelemaan asiat hyviin ja huonoihin. Asymmetrinen rationalismi synnyttää normeeraavaa diskurssia, jota käyttävät ensisijaisesti musiikin ammattilaiset – musiikkikasvattajat, muusikot, kriitikot ynnä muut – jotka ovat musiikkikulttuurin ideologisessa rakenteessa siinä etuoikeutetussa asemassa, että he saavat määritellä, mikä on musiikin piirissä tavoiteltavaa ja hyvää. Tällainen kulttuu-

ri tarjoaa selkeitä päämääriä normeihin sopeutumaan pyrkiville tai pakotetuille kovasti työskenteleville musiikinopiskelijoille, mutta toisaalta kovempaa vauhtia kasvaa musiikillisesti syrjäytyneiden joukko. (Lehtonen 2004, 17; 28–32.)

Taru Leppänen (2010) näkee Lehtosen osoittamaan asymmetriseen rationalismiin viittaavia piirteitä jo pienten lasten musiikinopiskelussa. Lasten harrastukset ovat muuttuneet yhä intensiivisemmiksi – musiikki mukaan lukien – ja sen myötä alkaneet muistuttaa kilpailulle altista ammattimaista toimintaa. Tätä kehitystä tukee valtio. Jo esimerkiksi 3-vuotiaiden lasten musiikkileikkikouluissa valtion avustuksen turvaamiseksi opetuksen tulee olla tavoitteellista. Näin ollen voidaan ajatella, että musiikin ammattilaisten kasvatus aloitetaan jo musiikkileikkikoulusta. (Leppänen 2010, 134-135.) Tästä eteenpäin opistotason musiikkikasvatuksen tehokoneisto kouluttaa ja karsii oppilaitaan alati tiukkenevien ylhäältäpäin asetettujen normien, näytteiden ja tutkintojen perusteella kunnes jäljellä ovat taitavimmat ja sopeutuvimmat musiikin ammattilaisiksi kelpaavat huippuyksilöt. Institutionalisoituneessa musiikkikasvatuksessa vaikuttaa Lehtosen mukaan piilo-opetussuunnitelma: virallisesti korostetaan luovuutta ja vapaata ilmaisua, mutta käytännössä kuitenkin vallitsevat tiukat säännöt, kaavamaisuus, virheiden etsiminen ja kova kilpailu. (Lehtonen 2004, 9; 17.)

Lehtosen kuvailema polarisointi ei onneksi ole peruskoulun musiikin opetuksessa yhtä kärjistynyttä – ainakaan se ei saisi olla. Kuitenkin musiikkia opettavien opettajien musiikilliset taustat ovat hyvin kirjavat, ja monet opettajat ovat opiskelleet musiikkia musiikkiopistoissa (Vesioja 2006, 90; 138–139). Tätä kautta opistotasolle tyypillinen normeeraava diskurssi on ainakin välillisesti läsnä myös peruskoulun musiikintunneilla, vaikka sen arvomaailman vaikutusta opettajat pyrkisivätkin minimoimaan. Lehtosen kuvaama musiikillinen syrjäytyminen voidaan nähdä peruskoulun musiikin opetuksen opetussuunnitelmaan nojautuen kauhukuvana, jota pitäisi viimeiseen asti välttää. Tällaista syrjäytymistä voi toki syntyä myös peruskoulun musiikin opetuksen myötävaikutuksella, mikäli opetus epäonnistuu myönteisen musiikillisen minäkuvan sekä arvostavan ja uteliaan musiikkisuhteen tukemisessa (Anttila & Juvonen 2006, 26).



### **3.1 Musiikinopettaja muutosagenttina**

Peruskoulun musiikinopettajat ovat viimekädessä vastuussa siitä, minkälaiset arvot ja menetelmät korostuvat koulujen musiikin opetuksessa. Vanhoista ja tutuksitulleista perinteistä irtautumisen tiellä voi olla monenlaisia esteitä ja hidasteita.

Melissa Natale Abramo (2008) on kirjoittanut kokemuksistaan perinteitä haastavana musiikkikasvattajana Yhdysvalloissa. Hänen mukaansa opettajan ammatinkuvaan vaikuttavat ensinnäkin arkinen kommunikaatio kouluyhteisön sisällä sekä paikallinen yhteisö, jossa koulu on osallisena. Nämä tahot suuntaavat opettajaan epävirallisia odotuksia ja paineita. Odotuksia tulee oppilailta ja heidän vanhemmiltaan, mutta kollegoiden taholta tulevat odotukset saattavat käydä voimakkaimmin törmäyskurssille uusiutumisyhtymysten kanssa. Abramo kokikin sisäistävänsä perinteisemmin orientoituneiden kollegoiden odotukset itseensä ikään kuin toiseksi yliminäksi. Tällaisten lähipiirissä vaikuttavien tahojen ulkopuolelta toimintaan vaikuttaa suuremman mittakaavan valtakenteet, jotka ohjaavat opettajaa virallisilla laeilla ja säädöksillä. Uudenlaisten ideoiden toteuttamista hankaloittavat myös syvällä musisointikulttuurissa olevat perinteet esimerkiksi soittimiin ja nuotinnukseen liittyen. (Abramo 2008, 94-105.)

Muutosagenttiuteen kehittyessään Abramo koki itsensä osaksi vähemmistöä ja enemmistöä vastaan. Vastakkainasettelupareina olivat edistyksellinen vs. perinteinen, oppilaskeskeinen vs. opettajakeskeinen sekä musiikkikasvatuksen terävin edistyksellinen kärki vs. musiikkikasvatuksen valtavirta. Samalla perinne loi toimijuutta muutoksen hyväksi, sillä reaktionä perinteen luomaan taakkaan Abramo etsi innokkaasti uusia mahdollisuuksia. Toiveikkaana näköalana prosessin myötä avautui se, että vaihtoehtoisten toimintatapojen käyttö ei ainoastaan haasta normeja, mutta synnyttää myös keskustelua muistakin mahdollisuuksista. (Abramo 2008, 106–107.)

### **3.2 Erilaiset musiikkikulttuurit**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 232-234) painotetaan, että musiikki on kulttuuri- ja tilannesidonnaista. Yksi peruskoulun musiikin opetuksen tehtävä on herättää oppilaissa myönteistä kiinnostusta ja arvostusta erilaisia musiikkeja sekä musiikkikulttuureita kohtaan.

Hebertin (2009, 163) mukaan musiikkikasvatuksen valtavirta jättää huomioimatta musiikkikulttuurien sulautumat siitäkin huolimatta, että niiden myötä on syntynyt merkittävää uutta musiikkia. Institutionaalistunut musiikkikasvatus muokkaa sen piirissä luotua taidetta. Samalla virallisen musiikkikasvatuksen ulkopuolella saadaan voimakkaita vaikutteita musiikkikulttuurien sulautumista, mikä jää kasvatushistoriallisessa kaanonissa dokumentoimatta. (Hebert 2009, 178.)

Musiikin oppiaine perustuu vallitseviin käsityksiin musiikista taiteena. Mediakasvatuksen kautta olisi mahdollista pyrkiä tarkastelemaan musiikkia osana elinympäristöä (vrt. äänimaiseman käsite), mikä taas parhaimmillaan johtaisi musiikillisen älykkyyden kehittymiseen. Musiikin ja mediakasvatuksen yhdistämisestä kirjoittaessaan Sintonen painottaa, että oleellisen tärkeätä on luopua kulttuurin kapea-alaisesta määritelmästä ja sitä kautta korostaa suvaitsevaisuutta ja moninaisuutta. Samalla on syytä kyseenalaistaa ja ylittää kulttuurissamme monesti tärkeinä pidetyt rajat, jotka määrittyvät etnisyyden, kansallisuuden tai vaikkapa genrejen mukaan. (Sintonen 2001, 146–148.) Tällainen postmoderni rajojen hämärtäminen on todellisuutta kulttuurielämässä, sillä esimerkiksi pop-musiikissa lainataan klassisen musiikin teemoja ja toisaalta korkeassa taiteessa käytetään popkulttuurin elementtejä (Frith 1996, 299). Juuri edeltävän esimerkin kaltainen korkean ja matalan kulttuurin jaon hämmentäminen olisi paikallaan peruskoulussa: vaikka toisaalta on tärkeätä oppia arvostamaan kulttuurisia saavutuksia, joihin on päästy kovan työn ja pitkäkestoisen harjoittelun avulla, arvoa voi löytää myös toisenlaisesta tekemisestä.

### **3.3 Kokeellinen musiikki musiikkikasvatuksessa**

Kokeellisen musiikin piirissä tekninen taituruus ei ole samalla tavalla tavoiteltava ja ihailtu piirre kuin useimmissa muissa musiikin tekemisen muodoissa, vaan itse idea on usein varsinaista toteutusta tärkeämpi (Keep 2009, 123; Martin 2002, 3). Tämä herättää pohtimaan kokeellisen musiikin mahdollisuuksia peruskoulun musiikinopetuksessa. Kokeellinen musiikki ei rajaa piirinsä ulkopuolelle ihmisiä, joilla ei ole soittokokemusta ja –taitoa, vaan sen tekemiseen voi osallistua periaatteessa kuka tahansa, joka pystyy ilmaisemaan ideoitaan jollain tavalla äänellisesti. Äänilähteiksi sopivat musiikilliset instrumentit, oma keho tai käytännössä mikä tahansa esine, josta saa ääntä irti.

Kokeellisessa musiikissa voi usein nähdä piirteitä Lehtosen (2004, 105) esittelemästä karnevalistisesta kulttuurista, joka hylkää asymmetrisyyden ja suhtautuu todellisuuteen leikkisästi: ristiriitoja ei pelätä ja muutokseen suhtaudutaan myönteisesti, vastakohtaisuuksien vapaan virtaamisen ja yhtymisen myötä saattaa syntyä uudenlaista tietoisuutta ja oivaltamista. Kokeellisen musiikin kautta kenties pystymme tavoittamaan musiikin symmetrisen logiikan, josta musiikkikasvatus on pitkään vaiennut. Symmetrinen logiikka sallii säännöt, mutta myös niiden rikkomisen silloin, kun ne ovat vapaan ilmaisun tiellä. Musiikin symmetrinen logiikka on Lehtosen mukaan musiikillisen luovuuden tyyssija. (Lehtonen 2004, 28–29.)

### 3.3.1 Musiikillinen improvisaatio

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksen sisällöistä löytyy myös improvisaatio. Vuosiluokilla 1-4 yhtenä keskeisenä sisältönä on ”*musiikillista keksintää äänikerronnan, pienimuotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin*”. Vuosiluokkien 5-9 keskeisistä sisällöistä löytyy vastaavasti ”*omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen*”. (Opetushallitus 2004, 233–234.)

Groven musiikkitietosanakirjan mukaan musiikillinen improvisaatio musiikkiteoksen luomista sen esittämishetkellä. Se voi tapahtua täysin ilman ennakkosuunnittelua, mutta myös jonkinlaisessa viitekehyksessä tai olemassa olevaa rakennetta mukailien. Jossain määrin kaikki improvisaatio nojautuu monenlaisiin tapoihin ja käytäntöihin sekä implisiittisiin sääntöihin. (Grove Dictionary of Music.) Näin ollen täysin vapaa improvisaatio on käytännössä hyvin hankala toteuttaa. Yksi vapauksia rajoittava tekijä improvisaatiossa on tyyllinen: esimerkiksi jazz-musiikin viitekehyksessä toimivaa improvisoijaa sitovat jazzille ominaiset soittamisen tavat, olkoonkin että tonaalisesti ja rytmillisesti ilmaisu saattaa olla täysin vapaata. Lisäksi improvisoijaa rajoittavat hänen tiedolliset rakenteensa ja kykynsä suunnata huomiota improvisaatiotilanteessa. Pitkäaikaisen ja kärsivällisen harjoittelun myötä saavutettu musiikin sääntöjen ja instrumentin hallinta vapauttavat improvisaatiotilanteessa huomiota spontaaniin toimintaan: kun musiikillisten sääntöjen soveltaminen käytännön improvisaatioon tulee ikään kuin selkärangasta, keskittymiskyky on helpompi suunnata tilanteessa syntyvän teoksen kehittelyyn, mahdollisten kanssamusisoijien tekemiin ratkaisuihin reagoimiseen ja niiden ennakointiin sekä ylipäätään nopeaan päätöksentekoon. Kokeneen improvisoijan pitkäaikaismuisti

pitää sisällään laajan tietopohjan, joka sisältää esimerkiksi erilaisia improvisaatioissa käytettäviä musiikillisia materiaaleja ja ideoita, ongelmanratkaisutapoja, hierarkkisia muistirakenteita ja skeemoja sekä motorisia toimintoja. (Berkowitz 2010, 1-7.)

Edellä esittelemiini ajatuksiin peilaten improvisaatio osana peruskoulun musiikkikasvatusta näyttää hyvin mielenkiintoiselta. Suurella osalla alakouluikäisistä lapsista ei juuri ole soittokokemusta, joten on perusteltua olettaa, että edellä kuvatut improvisaatioon liittyvät taidot eivät ole kehittyneet. Erityisen mielenkiintoiseksi nousee kysymys improvisaation vapaudesta. Koska improvisaatiota rajaavat tiedolliset rakenteet – monesti edes instrumentin hallintaan liittyvät taidot – eivät ole kehittyneet, onko musisointi jollain tavalla perustavanlaatuisemmin vapaampaa? Toisaalta taitojen ja tietorakenteiden puutteen voi perustellusti nähdä myös vapautta rajoittavana tekijänä: musiikilla pystytään ilmaisemaan vain omien rajallisten kykyjen mukaisesti, ja pyrkimys käytetyn instrumentin alkeelliseenkin hallintaan vie huomiota pois improvisaatiotilanteesta syntyvän kokonaisuuden hahmottamiselta.

Peruskouluikäisten lasten musiikilliset tietorakenteet eivät kuitenkaan ole täysin kehittymättömiä. Pirkko Paananen (2003) on tutkinut 6-11 vuoden ikäisten lasten tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittymistä musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä. Tutkimuksen mukaan enkulturaation eli musiikillisen äidinkielen oppimisen myötä lapsi oppii havaitsemaan tonaalisen musiikin perusrakenteita sekä myös käyttämään niitä improvisoinnissa. Tämä kehitys tapahtuu vaiheittain, ja sitä olisi hyvä tukea musiikinopetuksessa improvisoinnin ja oppilaiden oman musiikin säveltämisen kautta. (Paananen 2003, 216.)

### **3.3.2 Epätyypillisten äänilähteiden käyttö improvisoinnissa**

Mielenkiintoisen ulottuvuuden improvisointiin tuo se, kun musisoinnissa käytetään erilaisia esineitä, joita ei ole alun perin tarkoitettu nimenomaisesti äänen ja musiikin tuottamiseen. Tämä lisää toimintaan uudenlaisen kokeellisen elementin, sillä huomio kiinnittyy tonaalisuudesta ja rytmiikasta siihen, minkälaisia ääniä esineillä pystytään tuottamaan. Tätä kautta avautuu myös uusia mahdollisuuksia sen suhteen, minkälaisissa tiloissa ja ympäristöissä musisointia voidaan harrastaa. Esimerkiksi koulun musiikin opetuksessa tällainen toiminta ei ole sidottu musiikinluokkaan, vaan äänilähteitä voidaan etsiä vaikkapa omasta luokasta tai pihamaalta.

Länsimaiseen musiikkikulttuuriin tällaisten soivien esineiden käyttö ilmaantui 1900-luvulla. Säveltäjät kuten John Cage ja Christian Wolff loivat teoksia, joissa pääinstrumentteina saatettiin käyttää esimerkiksi erilaisia keittiön ja kodinhoidon apuvälineitä (John Cage: ”*Water Music*”, 1952) tai kiviä (Christian Wolff: ”*Stones*”, 1968). Myös studioteknologian kehittyminen toi käyttöön uudenlaisia äänen tuoton, muokkaamisen ja tallentamisen välineitä, joita kokeellisen musiikin säveltäjät sovelsivat omiin käyttötarkoituksiinsa. Samaan kehitysjaksoon liittyi musiikin ja pelkän äänen tai melun raja-  
viivan häivyttäminen. (Keep 2009, 114–116.)

Siinä missä yllättäviä ääniä saadaan esineistä, joita ei ole alun perin suunniteltu musiikin tekemiseen, samantapaisia kokeiluja voidaan tehdä myös soittamalla musiikkiinstrumentteja toisin, kuin niitä on tarkoitettu soitettavan. Kun soittimen epätavanomaisen käyttötapojen etsinnässä mennään riittävän pitkälle, sen alkuperäinen käyttötarkoitus häviää, ja näin soittimesta tulee käytännössä aivan uudenlainen soiva esine (Keep 2009, 116–117).

### **3.3.3 Graafinen notaatio**

Graafinen notaatio on menetelmä, jonka kokeellisen musiikin säveltäjät kehittivät 1950-luvulla improvisaation ohjeistamiseen. Graafisessa notaatiossa käytetään symboleja, jotka poikkeavat perinteisen nuotinnuksen menetelmistä. Tämä saattaa tarkoittaa yksinkertaista kuvaa ilman sen ihmeempiä selittelyitä tai hyvin yksityiskohtaista merkkien järjestelmää kera selkeiden ohjeiden, tai mitä vaan siltä väliltä. (Bergstroem-Nielsen 2008, 1.)

Peruskoulun musiikinopetuksessa graafisen notaation yksi potentiaali on mielestäni siinä, että sen avulla voidaan musisoida ilman sujuvaa nuotinlukutaitoa. Oman kokemuksen perusteella se on myös kätevä keino ohjata musiikillista improvisointia. Unohtaa ei sovi myöskään sitä, että graafisen partituurin tekeminen voi parhaimmillaan olla hyvin taiteellista toimintaa, ja tässähän piilee yksi avain musiikin ja kuvataiteen opetuksen integroimiseen. Toisaalta miksei voisi toimia myös päinvastoin: valmiita kuvataiteen töitä voidaan käyttää graafisen partituurin muodossa innoitteena musisoimiseen.

## 4 MEDIAKASVATUS JA MUSIIKKI

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 40) viestinnän ja mediataitojen keskeisiksi sisällöiksi luetellaan seuraavat asiat:

- omien ajatusten ja tunteiden ilmaisu, erilaiset ilmaisukielet ja niiden käyttö eri tilanteissa
- viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta, viestintäympäristön muuttuminen ja monimediaisuus
- median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa, median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen
- yhteistyö median kanssa
- lähdekritiikki, tietoturva ja sananvapaus
- viestintätekniset välineet ja niiden monipuolinen käyttö sekä verkkoetiikka.

Nämä ehdotetut sisällöt saattavat kuulostaa ympäröiväiltä ja niiden sisällyttäminen osaksi opetusta vaatii opettajalta mielikuvitusta ja kykyä nähdä oppiainerajojen yli. Koska mediakasvatus – tai viestintä ja mediataidot, kuten aihealue perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmaistaan – ei ole oma erillinen oppiaineensa, se tulee integroida muihin oppiaineisiin. Tämä luo omat haasteensa tilanteessa, jossa opetettavat sisällöt lisääntyvät, mutta oppituntien määrä pysyy samana. Tässä tutkielmassa tarkastelen mediakasvatuksen integroitumista musiikkikasvatukseen.

Vesterinen (2007) määrittelee mediakasvatuksen ”*kasvatukseksi, erityisesti opetuksesi, opiskeluksi ja oppimiseksi, jossa media toimijana, välineinä ja/tai sisältöinä on merkityksellisesti mukana*”. Oppimisen tasolla mediakasvatus on kiinnostunut niistä automatisoituneesta tapahtumasta, jossa ihmisen ja median suhde vaikuttaa tämän käsityksiin itsestä, muista ja yhteiskunnasta. Opiskelun tasolla pyritään ensinnäkin purkamaan informaalin oppimisen automaatiota, eli tavoitellaan tietoisuutta omaan mediasuhteeseen liittyvästä toiminnasta. Tiedostamisen kautta tätä toimintaa pyritään ohjaamaan ja säätelemään. Opiskelu viittaa toisaalta myös institutionalisoituneeseen intentionaaliin toimintaan. Opetuksen tasolla voidaan mediakasvatuksessa erottaa oppilaan mediaan liittyviin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin liittyvät tavoitteet (teaching about the media), mutta toisaalta myös median käyttö muiden opiskeltavien sisältöjen opetuksessa (teaching with the media). Media itsessään voidaan nähdä yhteiskunnallisena toimijana,

välineinä sekä sisältöinä. Perusopetuksessa on tapana nähdä media ensisijaisesti välineenä, mikä johtuu osittain siitä, että mediakasvatuksella ei ole oppiainestatusta. Näin ollen media helpoimmin integroituu muihin oppiaineisiin opiskeluun käytettävänä resurssina, apuvälineenä. (Vesterinen 2007, 74–76.)

Sintonen (2001, 140) jakaa mediakasvatuksen osaamisalueet kahteen kategoriaan:

1. Mediaan liittyvät tiedot, taidot ja valmiudet
  - välineiden tekninen hallinta- ja käyttötaito, teknologisen kehityksen tunteminen
  - mediakielen käytön hallinta ja genretuntemus
  - mediajuridiset perusteet
  - mediakulttuurin tunteminen
2. Mediakriittisyys
  - teknisten toimintaratkaisujen merkitysten ja tuotannon teknisten edellytysten ymmärtäminen
  - mediakielen vaikutusten ja merkitysten ymmärtäminen
  - median yhteiskunnallisten ja kulttuuristen merkitysten ymmärtäminen

Jokainen yllä olevan jaottelun kohdista pätee myös musiikkiin median osa-alueena. Hyvä lähtökohta on hallita mediaan liittyviä tietoja ja taitoja, mutta vasta mediakriittisyyden kautta päästään kokonaisvaltaisemmin käsiksi mediakulttuuriin. Sama pätee myös mediakasvatusta toteuttavaan opettajaan. Esimerkiksi pelkkä tietotekniikan käyttö ei riitä, sillä tarvitaan kokemusta ja tavoitteita, tunnetta ja tahtoa, jotta voidaan päästä kasvatuksellisiin tavoitteisiin. (Sintonen 2001, 146.)

Sintosen (2001, 14–15) mukaan musiikkikasvatuksen ja mediateknologian suhde on selkiytymätön, eivätkä musiikkikasvatus ja mediakasvatus kohtaa. Käytännön kouluarjessa musiikkikasvatuksen ja mediateknologian yhdistelyyn törmää harvemmin, jos ei tällaiseksi sitten lasketa esimerkiksi musiikin soittamista äänentoistolaitteiden avulla – tällöin mediallyllä on nimenomaan välinearvoa. Mahdollisuuksia laajempaan mediateknologian hyödyntämiseen toki olisi olemassa, mutta niiden käyttöönotto tuntuu olevan

paljolti opettajien omasta aktiivisuudesta kiinni. Tietysti ymmärrettävää on myös se, että uudenlaisten mediateknologian tarjoamien mahdollisuuksien kartoittaminen ja opettelu vie runsaasti aikaa, mitä peruskoulun opettajilla ei muutenkaan liiaksi ole.

Mediakulttuuri on tänä päivänä keskeinen lasten ja nuorten oppimisympäristö, jonka myötävaikutuksella opitaan muun muassa ajattelua, puhumista, toimintaa ja puheutumista (Suoranta 2003, 9; 27). Opittavien asioiden listaa voidaan jatkaa musiikin kuuntelutottumuksilla. Mediakulttuurin vaikutus ei välttämättä ole ainoastaan negatiivinen, sillä median tarjoamien mallien avulla lapset ja nuoret saavat aineksia itsenäiselle mielipiteenmuodostukselle, yksilöllistymiselle ja identiteetille, sekä sen avulla he pysyvät jakamaan kollektiivisia käsityksiä maailman menosta (Suoranta 2003, 10). Näiden positiivisten vaikutusten saavuttamisessa keskeiseksi tekijäksi nousevat nähdäkseni yksilön mediankäsitteilytaidot. Lasten ja nuorten kohdalla näiden taitojen oppimiselle tärkeä paikka on koulu. Peruskoulussa sisällöiltään hieman häilyväksi jäävän mediakasvatuksen piiriin istuisi musiikin ja muun äänellisen median tarkastelu siinä missä vaikkapa elokuvien, lehtien tai sosiaalisen median käsittely. Sintonen (2001, 141) esittää, että musiikin merkitystä tulisi lisätä osana mediahistoriaa, mutta myös kriittisen kuluttamisen aspekti huomioiden.

Musiikillisessa mediakasvatuksessa tärkeitä ovat kokemukset sekä mediatuottajan että –vastaanottajan rooleista. Tätä kautta pystytään harjaannuttamaan sekä mediailmäilyn ja –tuottamisen että media-analysoinnin kykyä. Lähtökohtana on syytä olla musiikki osana multimodaalista audiovisuaalista mediaympäristöä, eli sellaisessa muodossa, missä se tyypillisesti esiintyy lasten ja nuorten mediaympäristöissä. Tärkeintä on positiivinen musiikista kiinnostuminen, musiikillisesta lahjakkuudesta riippumatta. (Sintonen 2001, 157.)

Populaarikulttuuri, joka lasten ja nuorten arkipäivässä näyttelee suurta roolia, pyörii pitkälti populaarimusiikin ympärillä. Simon Frith (1988, 64) määrittelee pop-musiikin itsessään joukkoviestimeksi, josta kaupallisen menestyksen ja maailmanlaajuisen medianäkyvyyden myötävaikutuksella on tullut massakulttuuria. Kuitenkin – ainakin nykyisen tuntijaon puitteissa – populaarimusiikin ja –kulttuurin tarkastelu jää peruskoulussa vähäiseksi ja oikeastaan opettajan aktiivisuuden sekä vastaanottavaisuuden varaan. Itse asiassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin kohdalla (Opetushallitus 2004, 232–234) ei populaarikulttuuria eikä liioin mediakulttuuria maini-



ta ollenkaan. Suoranta (2004) peräänkuuluttaakin populaarimusiikin kulttuuristen merkitysten sisällyttämistä musiikkikasvatukseen. Hänen mukaansa *”koulussa lienee myös syytä myöntää, että useimmille oppilaille, etenkin kolmannelta tai neljännestä luokasta alkaen, populaarimusiikin kuunteluun sisältyvä ekspressiivinen kulutus ja identiteettityö on viettelevämpiä kuin koulutyö”*. Vaikka koulun ja mediakulttuurin välistä kuilua ja ristiriitaa ei kokonaan pystykään tai ole edes tarpeen purkaa, jonkinlaisten siltojen rakentaminen erilaisten kokemusten välille olisi tärkeää. Musiikkikasvatus voisi tarjota keinoja tähän. (Suoranta 2004, 183.)

Sintonen (2001, 157) mukaan media vaikuttaa ihmisten musiikkiin ja musiikkikulttuuriin liittyviin käsityksiin, arvoihin ja asenteisiin, jonka myötä se on osallisena koko musiikillisen maailmankuvamme kehittämisessä. Musiikki oppiaineena perustuu vallitseviin käsityksiin musiikista taiteena, kun taas mediakasvatuksen kautta olisi mahdollista pyrkiä tarkastelemaan musiikkia osana elinympäristöä, mikä parhaimmillaan johtaisi musiikillisen älykkyyden kehittymiseen (Sintonen 2001, 148). Tämä olisi myös nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaista.

## 5 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja produktiivinen. Produktiivisesta tutkimuksesta Jouko Pullinen (2010) kirjoittaa seuraavaa:

”Produktiivinen gradu pohjautuu siihen ajatukseen, että opetusprojektin suunnittelun ja toteutuksen yhtä hyvin kuin taiteen tekemisenkin kautta saamme sellaista kokemustietoa, jonka saavuttaminen muilla keinoin on mahdotonta. Produktiivinen tutkielma koostuu pedagogisen tai taiteellisen toiminnan tai tapahtuman suunnittelusta, toiminnan prosessista ja produktin toteuttamisesta sekä loppuraportista, jossa tutkimuksellisesti relevantilla tavalla arvioidaan koko toiminnan prosessia. Suunnitellessaan ja toteuttaessaan taiteellista tai pedagogista produktia, tutkiva opiskelija kohtaa haastavia tilanteita, joita ratkoessaan ja tilanteita reflektoidessaan hänen käsityksensä maailmasta ja itsestään maailman osana muuttuu.”

Tutkimukseni sisältää lisäksi elementtejä tapaustutkimuksesta, toimintatutkimuksesta sekä etnografisesta tutkimuksesta. Pyrkimykseni on ymmärtää tutkimukseeni osallistuneiden oppilasryhmien toimintaa sekä merkityksiä, joita oppilaat toiminnalleen antavat. Tämän ymmärryksen saavuttamiseksi olen käyttänyt erilaisia menetelmiä, lähinnä havainnointia ja tarkentavia kysymyksiä havainnoinnin ohessa sekä ryhmähaastatteluita. Työni toimintatutkimuksellinen ulottuvuus liittyy siihen, että sen tarkoitus on kehittää menetelmiä musiikkikasvatuksen ja mediakasvatuksen yhdistämiseen, mutta myös auttaa oppilaita kehittämään toimijuuttaan mediakulttuurissa.

Tutkimus tapahtui osana luomisprosessia, jossa oppilaat tekivät musiikkia erilaisiin tiloihin tai paikkoihin. Itse toimin tässä prosessissa ohjaajana ja avustajana mutta samaan aikaan myös havainnoijana ja tarkkailijana. Kerroin oppilaille tutkijan roolistani ja tavoitteistani, joten statustani voisi luonnehtia havainnoijaksi osallistujana (Vuorinen 2005, 67). Tutkimusaineiston keräämisen kannalta asetelma oli haastava, sillä ohjaaminen ja avustaminen hättäsivät ajoittain huomioiden tekemistä itse prosessista. Täten jouduin monesti turvautumaan muistiini, ja kirjaamaan tapahtumia ylös varsinaisten tilanteiden jälkeen. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa onkin tyypillistä nostaa esiin havaintoja, jotka tutkija kokee tärkeäksi, ja täten tapahtumien yksityiskohtainen dokumentointi ei välttämättä ole tarpeellista (ks. Vuorinen 2005, 65).

Prosessimuotoisessa tutkimuksessa tutkimuksen eteneminen on vaikeasti ennustettavissa, joten tutkimuskysymykset ovat minunkin tutkimuksessani eläneet omaa elä-

määnsä tutkimussuunnitelman hahmottelemisesta tähän päivään asti. Prosessin edetessä olen törmännyt odottamattomiin ilmiöihin, jotka ovat suunnanneet kiinnostustani uusiin asioihin. (vrt. Hiltunen 2009, 33.) Keskeisimmiksi tutkimuskysymyksiksi hahmottuivat lopulta seuraavat:

- Miten yhdistää mediakasvatus ja musiikkikasvatus?
- Mihin lapset kiinnittävät huomiota äänimaisemissa?
- Pystyvätkö oppilaat tekemisen ja tutkimisen kautta saavuttamaan laajempaa kokonais kuvaa musiikista suhteessa mediakulttuuriin?
- Minkälaisia merkityksiä oppilaat antavat luomilleen ääniteoksille?
- Miten kokeellisen musiikin menetelmät sopivat koulun musiikinopetukseen?

Graduni aihepiiriä on tutkittu melko vähän. Tämän vuoksi tutkimusasetelmani ei nojau du mihinkään tiettyyn taustateoriaan tai hypoteesiin, vaan sen tavoitteena on tuoda uudenlaisia näkökulmia tai jopa uutta tietoa aihepiiriin.

## **6 AINEISTON ESITTELY**

Tutkimusaineiston keräsin kahdessa vaiheessa alkuvuodesta 2013. Ensimmäinen vaihe koostui kasvatustieteen syventävistä projektiopinnoista, jotka suoritin Tampereen Mediakoululla. Tutkimusmenetelmänä oli osallistuva havainnointi. Toisessa vaiheessa haastattelin muutamia oppilaita pienissä ryhmissä.

### **6.1 Ensimmäinen vaihe: syventävät projektiopinnot**

Toteutin syventävät projektiopintoni työpajamaisena projektina pääasiassa Tampereen Mediakoululla helmi- ja maaliskuussa 2013. Projektin kantavana ideana oli luoda 5.-6. luokkalaisten lasten kanssa musiikkia erilaisiin julkisiin tai yksityisiin, olemassa oleviin tai kuviteltuihin tiloihin. Musiikin tekemisessä käytettiin improvisaatiota sekä kokeellisen musiikin menetelmiä, kuten esimerkiksi äänen muokkaamista erilaisin efektein sekä yllättäviä tai ”löydettyjä” äänilähteitä käyttäen. Improvisaation tueksi oppilaat tekivät suunnitelman musiikkiteoksestaan graafisen partituurin muodossa. Kaikki teokset lopulta äänitettiin tietokoneen äänitysohjelmalla. Projekti toteutettiin viikoilla 7, 8, 10 ja 11. Siihen osallistui vuorollaan kolme oppilasryhmää tamperelaisista kouluista, yksi viides luokka, yksi kuudes luokka sekä yksi ryhmä, joka sisälsi sekä viides- että kuudesluokkalaisia oppilaita. Kaikista osatekijöistä (omat aikatauluni, projektiin osallistuvien luokkien aikataulut ja Mediakoulun suhteellisen korkea käyttöaste) johtuen kaikkien ryhmien kanssa ei voitu projektiin käyttää yhtä paljon aikaa. Viides- ja kuudesluokkalaisista koostuvan ryhmän kanssa käytettiin neljä kertaa, kun taas viidennen ja kuudennen luokan kanssa aikaa oli kaksi kertaa luokkaa kohden.

#### **6.1.1 Ensimmäinen työpaja**

Ensimmäinen kerta 5.-6.-luokkalaisista koostuvan 18 oppilaan (joista 17 oli paikalla) ryhmän kanssa aloitettiin nopealla esittelykierroksella. Aluksi esittelin työpajan tapahtumien kulun pääpiirteissään, jonka jälkeen jokainen oppilas sai kertoa nimensä ja lisäksi hieman omasta musiikkiharrastuksestaan. Musiikinkuunteluharrastus tuntui valtaosin sisältävän yksittäisten musiikkikappaleiden kuuntelua internetistä, esimerkiksi Youtube ja Spotify mainittiin lähteiksi useamman oppilaan toimesta. Yksi poika kertoi löytävänsä uutta musiikkia kaverien lähettämien internet-linkkien välityksellä, mille muutkin

oppilaat myhäilivät hyväksyvästi. Moni mainitsi myös kuuntelevansa musiikkia puhelimesta, mistä voi päätellä, että musiikinkuuntelu ei välttämättä tapahdu tietyssä paikassa, kuten kotona stereoiden ääressä, vaan musiikki kulkee puhelimessa mukana kaikkialla, missä oppilaat liikkuvat. Kukaan ei maininnut käyttävänsä musiikkitalenteita, kuten cd-levyjä, mutta kysyessäni kaikki kuitenkin myönsivät niitäkin hyödyntävänsä. Udellessani oppilaiden mielimusiikkia vastaukset olivat melko ympäröityjä. Useimmin kuultuja määritelmiä olivat ”kaikenlaista”, ”poppia”, ”tavallista musiikkia” ja ”nuorten musiikkia” vastakohtana ”tylsälle vanhanaikaiselle musiikille”. Pari poikaa sanoi kuuntelevansa elektronista musiikkia, toinen mainitsi termin ”miksaaminen”. Yksi tyttö kertoi kuuntelevansa myös vanhempaa pop-musiikkia, esimerkiksi hän antoi Abban. Eräs tyttö nimesi suosikkiartistikseen Justin Bieberin, eräs toinen taas kertoi pitävänsä Lana Del Raysta sekä Rammsteinistä (sama tyttö mainitsi mielimusiikkikseen erityisesti balladit). Yksi poika mainitsi Youtube-hitistään ”Gangnam Style” maailmalla tunnetuksi tulleen eteläkorealaisartistin PSYn. Muuten oppilaat eivät osanneet nimetä suosikkiartistejaan tai -bändejä, vaan usein kuultu kommentti oli ”ei mitään erityistä”. Pari poikaa myös kertoi musiikkimaustaan viittaamalla kaveriinsa, mikä mielestäni vihjasi siihen, että musiikkimaulla pyritään luomaan yhteyttä kavereihin. Kun pyysin oppilaita miettimään, missä julkisissa paikoissa soi yleensä musiikki, vastaukseksi löytyivät saman tien kaupat ja ostoskeskukset, lähteeksi nimettiin ”isot radiokanavat”. Oppilaiden keskuudessa esiin nousi myös termi ”hissimusiikki”, joskin tuntui olevan epäselvää, oliko kukaan oppilaista oikeasti kuullut hississä musiikkia. Silti kyseiselle tyylijalle löytyi määritelmä: ”tylsää”.

Muutaman oppilaan taustalta löytyi myös soittoharrastus. Nämä oppilaat tuntuivat suhtautuvan uteliaasti projektiini, ja useimmat heistä olivat ensimmäisten halukkaiden joukossa kokeilemassa paikalle tuomiani soittimia ja efektejä, kuten musisointivaiheessa sain huomata. Keskustelutuokion lopuksi puhuimme hieman musiikillisesta improvisaatiosta, ja monelle oppilaalle termi tuntuikin olevan tuttu. Viidesluokkalainen tyttö määritteli sen kutakuinkin näin: ”keksitään musiikkia soittaessa ilman minkäänlaista suunnittelua”.

Tästä oli luontevaa jatkaa pieniin improvisaatioharjoituksiin. Aluksi käytimme instrumenttina omaa ääntä. Tein fläppitaululle graafisen partituurin, jossa oli päällekkäin kaksi eri suuntiin aaltoilevaa viivaa. Puolet oppilaista pyysin tulkitsemaan ylemmää, puolet alemmää. Osalle oppilaista toiminta oli entuudestaan jo tuttua, sillä olin sat-

tunut jonkin sijaisuuden yhteydessä pitämään heille musiikintunnin, jossa tutustuimme vastaavanlaisiin partituureihin. Joka tapauksessa harjoitus vaikutti olevan mieluista, ja kaikki oppilaat heittäytyivätkin hyvin mukaan. Mukana oli selkeästi myös pientä huvittuneisuutta. Vedimme teoksen muutaman kerran edestakaisin, välillä hieman vaikeutin partituuria lisäämällä siihen uusia viivoja. Hieman odotetusti oppilaat tulkitsivat viivoja siten, että viivan noustessa ylöspäin nousi myös äänenkorkeus, ja päinvastoin. Epämääräisemmät syheröt taas tulkittiin sekalaisesti mölisemällä.

Tämän jälkeen siirryimme tutustumaan paikalle tuomiini soittimiin ja efekteihin. Minulla oli mukana sähkökitara, virveli-rumpu, lattiatomi ja ride-symbaali sekä näiden lisäksi kaksi kitaralle tarkoitettua delay-pedaalia, wah-pedaali, irrallinen kontaktimikrofoni ja tavallinen laulumikrofoni. Mukana oli myös kaksi kovaäänistä, joiden kautta kitara sekä mikrofonit saatiin vahvistettua. Sähkökitaran ja vahvistimen välissä oli wah-pedaali, mikrofonit menivät delay-pedaalien läpi. Kontaktimikrofoni pystytettiin sinitarran avulla kiinnittämään mihin tahansa tasaiseen pintaan, jonka synnyttämät ääniaallot kulkeutuivat mikrofonin välityksellä kaiuttimeen. Täten kontaktimikrofonin avulla saatettiin soittaa esimerkiksi tuolia tai vaikkapa tilassa olleen esiintymislavan metallirakenteita. Suurimman suosion kuitenkin tuntui oppilaiden keskuudessa saavan kontaktimikrofonin ride-pelti, jonka ääni muistutti hieman kirkonkelloa. Laulumikrofonin läpi oppilaat ääntelivät kaikenlaista, samalla kun joku muokkasi signaalia mikrofonin ja vahvistimen välissä olleella delay-pedaalilla.

Tutustuttuamme saatavilla oleviin instrumentteihin teimme pienissä ryhmissä lyhyitä improvisaatiomusiikkiesityksiä. Jokaisessa kokoonpanossa oli rumpali, kitaristi, laulaja sekä yksi tai useampi oppilas ”napeissa” (erään oppilaan käyttämä termi), eli ohjailemassa delay- sekä wah-pedaaleja. Tässä vaiheessa ei suurta heittäytymistä nähty, tunnelmat tuntuivat vaihtelevan hämmentyneestä keskittyneeseen ja innostuneesta turhautuneeseen. Monelle yllättävät äänet näyttäytyivät kiehtovina ja hieman huvittavainakin. Etenkin oppilaiden oma ääni efektoituna tuntui herättävän hilpeyttä, mutta selvästi sen tuottamiseen heittäydyttiin enemmän kuin muiden instrumenttien kohdalla. Pari poikaa myös ilmaisivat, ettei tämänkaltaisen musisointi kovasti miellytä. Ensimmäinen heistä tuntui vetäytyvän toiminnan ulkopuolelle, toinen taas toistuvasti toivoi ”oikean musiikin” kuuntelua Youtubesta. Jälkimmäinen oli kuitenkin innokkaana soittamassa silloin, kun oma vuoro tuli. Soittelutuokion jälkeen yritin kysellä oppilaiden kokemuksista, mutta vain harvalla oli tähän mitään sanottavaa. Positiivisena kokemuksena eräs

kuudennen luokan tyttö piti musisoinnin vapautta, toisaalta tämän kääntöpuoleksi eräs poika – joka jo aiemmin esitti kritiikkiä – nimesi sen, että musiikki oli kamalan kuulosta, jos edes musiikkia ylipäättään. Vastapainoksi yksi poika kehui improvisoidessa syntynyttä musiikkia mielenkiintoiseksi.

Ensimmäisen työpajakerran lopuksi jaoin oppilaat neljään ryhmään, joissa he saivat lyhyen hetken suunnitella omia ääniteoksiaan antamalleni ideapapereille. Teoksen suunnitteluun annoin muuten vapaat kädet, mutta pyysin oppilaita sijoittamaan teokset mielessään jonkinlaiseen tilaan. Kolmen ryhmän kohdalla suunnittelu lähti nimenomaan tilasta. Kaksi ryhmää tarttui aiemmin keskustellessa pinnalle nousseeseen hissimusiikkiin. Ensimmäinen ryhmä perusteli valintaa sillä, että ”sitä ei kuule missään”. Ehkäpä tämä antoi tilaa mielikuvitukselle, ryhmän teoksen työnimeksi tulikin ”Epätavallista hissimusiikkia”. Toinen ryhmä ei osannut perustella valintaansa sen kummemmin, mutta luonnehti ”Hissimusaansa” tylsäksi, ahdistavaksi ja/tai unettavaksi. Kolmas ryhmä ideoi useampiakin tiloja, paikkoja, tilanteita sekä tunnelmia, joihin tulevan teoksensa voisi mahdollisesti sijoittaa: ”Hissimusiikkia (selvästi inspiroiva teema) – tylsää jolla ei oo ideaa”, ”Supermarketin avajaiset”, ”Vaatekaupan pop-musiikkia”, ”Sirkusmusiikkia”, ”Kauhu/haamu/halloween”, ”Discomusiikkia”, ”Kaupassa musiikkia joka karkottaa asiakkaat” (nämä otsikot löytyivät ryhmän ideapaperista). Neljäs ryhmä aloitti pohdimalla ryhmänsä nimeä, mutta ehti kuitenkin vielä hahmottelemaan ”tapahtumapaikaksi” diskon. Jokaisessa ryhmässä kaikki oppilaat olivat mukana ideoimassa teosta, tosin yksi poika oli pienten erimielisyyksien vuoksi kääntänyt selkänsä ryhmälleen hetkeksi aikaa.

Toisella työpajakerralla käytiin suoraan asiaan. Muistutin aluksi oppilaita graafisen partituurin mahdollisuuksista ja yleisesti musiikin suunnittelussa huomioitavista asioista. Sitten oppilaat jakautuivat ryhmiinsä jatkamaan edelliskerralla aloitettua ideointia ja tekemään tarkempaa suunnitelmaa ääniteosten sisällöstä. Oppilaat paneutuivat hienosti ryhmänsä työskentelyyn, ja lähestulkoon jokaisessa ryhmässä vallitsi ilmapiiri, jossa jokainen jäsen sai tuoda oman panoksensa ideointiin. Pari poikaa (samat jotka edelliskerralla olivat myös hieman poikkiteloin toiminnan suhteen) tosin päätyivät erimielisyyksiin ryhmiensä kanssa, mutta löysivät onneksi toisistaan tukea ideoilleen, ja näin muodostui vielä viides, kahden hengen ryhmä. Teoksien äänittämisessä käytettävät soittimet olivat ryhmien kokeiltavissa suunnittelun apuna, ja soitto pisteellä olikin miltei jatkuvasti joku testailemassa. Kontaktimikrofonille löytyi monenlaista käyttöä. Mielen-

kiintoisimmassa sovelluksessa se kiinnitettiin muovisen leikkiauton kattoon. Myös slide-putkella soitettu kitara tuntui kiinnostavan useampaa ryhmää, joten se oli kovassa koekäytössä. Uutena asiana otin tällä kerralla mukaani viulun jousen, sillä kokeiltiin soittaa kitaraa mutta myös ride-symbaalia. Työskentely sujui myönteisissä merkeissä ja oppilaat vaikuttivat pääasiassa innostuneilta. Jokainen ryhmä teki teoksestaan graafisen partituurin, joiden ulkoasu vaihteli yksityiskohtaisemmista esityksistä hyvin yksinkertaisiin ja suurpiirteisiin kaarimaisiin kuvioihin. Ehdotustani noudattaen jokaisen ryhmän partituurit olivat vasemmalta oikealle luettavia; ajattelin, että tällaisen partituurin mukana ryhmän jokaisen jäsenen on helpompi pysyä.

Pieni ongelma, jota en osannut odottaa, syntyi siitä, että ryhmät saivat suunnitelmansa valmiiksi hyvin eri aikoihin. Olin antanut ryhmille hieman reilun tunnin aikaa valmistella teostaan minkä jälkeen jokaisen ryhmän oli tarkoitus esittää teoksestaan raakaversio muille oppilaille. Pari nopeimmin valmistunutta ryhmää joutui tämän vuoksi hetken aikaa pyörittämään peukaloitaan. Onneksi suuremmilta turhautumisilta vältyttiin.

Lopuksi siis ryhmät pääsivät esittelemään teoksiaan muille. Tämä oli myös ensimmäinen kerta, kun ryhmät soittivat suunnittelemaansa teoksia, joten moni asia tuntui vielä olevan hieman auki. Tämän johdosta teoksia esittäessä oppilaat joutuivat vielä neuvottelemaan erilaisten äänten toteutuskeinoista. Heittäytyminen improvisaatioon oli hieman epävarmaa, mikä varmasti osaltaan johtui siitä, ettei yhdessä oltu ehditty soittaa. Toisaalta jotain improvisaation kautta syntyviä pieniä oivalluksiaikin pääsi ilmoille, esimerkiksi yhden tyttöryhmän rumpali keksi esityksen loppupuolella varsin mukaansatempaavan rumpukompin.

Kolmannella kerralla nauhoitettiin ensimmäinen puolikas koko luokan teoksista, eli paikalla oli yhdeksän oppilasta, joista muodostui yksi neljän, yksi kolmen ja yksi kahden oppilaan ryhmä. Aikaa oli vajaa pari tuntia, joten tartuimme heti toimeen. Työnjako oli sellainen, että oppilaat soittivat ja minä hoidin äänityspoolen Macintoshin GarageBand-ohjelmalla. Välillä myös autoin oppilaita sähköisten efektien ja vahvistimien käytössä. Aluksi äänitettiin jokaiselle ryhmälle vuorollaan pohjaraidat, joiden tuli sisältää suurin osa teoksissa kuultavista elementeistä. Pohjien äänittämisessä jokainen ryhmän oppilas soitti jotain, ja kaikki siis äänitettiin yhdellä otolla. Jokainen ryhmä sai tosin vielä harjoitella ennen varsinaista pohjaraidan äänitystä. Näiden pohjaraitojen äänitysten aikana kaikkien ryhmien jäsenet olivat läsnä. Tällä tavalla jokainen sai jonkinlai-



sen käsityksen siitä, miten äänittäminen tapahtuu ja miten äänitystilanteessa tulee käyttäytyä. Tilanne sujui hyvin, ja jokainen oppilas myös ymmärsi hyvin, että äänityksen aikana muiden paitsi itse musisoivien oppilaiden tuli olla hiljaa. Varsinaisten teosten soittaminen sujui nyt huomattavasti varmemmin, kuin edellisellä kerralla, kun teosten esittämistä kokeiltiin valmiiden suunnitelmien pohjalta. Oppilaat tuntuivat itsekkin olevan tyytyväisiä soittelun sujuvuuteen: nyt ei tarvinnut epäilevästi pälyillä muiden soittajien tekemisiä, sillä kaikilla oli paremmin selvillä se, mitä itse oli tarkoitus tehdä. Oppilaat myös tuntuivat pääasiassa luottavan toisiinsa lukuun ottamatta kahden pojan ryhmää, jossa toinen koki, ettei kanssamusisoija osannut noudattaa graafisen partituurin muotoon laadittua suunnitelmaa. Tästä seurasi toisen pojan haluttomuus osallistua musisointiin. Saimme kuitenkin aikaan kompromissin, jossa epäluottamuslauseen saanut poika soitti kitaraa viulunjousella luoden harmonista taustaa, kun taas toinen soitti virveli-rummulla partituurissa tarkemmin määriteltä osaa.

Pohjien äänittämisen jälkeen siirryttiin seuraavaan vaiheeseen, eli päällekkäisäänityksiin. Pohjien päälle äänitettiin kaikenlaisia tarpeen vaatimia yksityiskohtia tai vaihtoehtoisesti äänimaisemaa täydentäviä pidempiä raitoja. Tämä oli äänityksissä selkeästi se kokeellisempi vaihe, jossa oppilaat saivat antaa mielikuvitukselle tilaa mitä erikoisimpien äänten synnyttämisessä. Eräs poika esimerkiksi jäljitteli kitaralla hissikellon ääntä, niin ikään särötetyllä ja wah-pedaalin läpi soitetulla kitaralla pyrittiin luomaan vaikutelmaa kylmistä väreistä. Kitara toimi myös autojen äänen imitoimisessa, kun sitä soitetiin slide-putkella, äänensärkijä päällä. Delay-efekteillä tehtiin erilaisia hälyääniä ja lisäksi matkittiin jalankulkijoiden liikennevalojen merkkiääntä sekä lintuja. Tässä vaiheessa alkoi teosten viimeinen luonne paljastua: toisessa ääripäässä oli lähes puhdas äänimaiseman luominen, toisessa taas rytmiin ja dynamiikan vaihteluun, hieman myös harmoniaan perustuva improvisaatio ilman ympäristössä kuultavien äänien imitoimista. Yhdessä teoksessa myös pyrittiin äänen keinoin representoimaan tunteita, kuten paniikkia ja kylmiä väreitä hississä.

Neljäs kerta meni luokan toisen puolikkaan teosten äänittämiseen. Aloittaminen viivästyi hieman, kun äänityksessä käytettävä tietokone ei ollut paikalla. Tästä johtuen jäljellä olevat kaksi ryhmää saivat vielä hetken aikaa harjoitella ja suunnitella teoksiaan ennen varsinaista äänitystä. Äänitysvuorossa ensimmäisenä oli viiden oppilaan ryhmä, joka olikin suurin tässä työpajassa. Ryhmässä tuntui hieman olevan epäselvyyksiä siitä, mitä kukin tekee. Pohjia äänittäessä tunnelma oli epävarma ja vakavahko, mutta jonkin-

laiset pohjaäänitykset saatiin joka tapauksessa nauhalle. Toisena äänitysvuorossa oli neljän tytön muodostama ryhmä. Tässä ryhmässä soittajien kemiat tuntuivat kohtaavan huomattavasti paremmin, sillä jo ensimmäisellä harjoitusäänityskerralla tytöt saivat äänitettyä oton, johon kaikki olivat tyytyväisiä. Teoksesta äänitettiin toinenkin otto, mutta soittajat valitsivat ensimmäisen näistä paremmaksi. Tytöt olivat niin tyytyväisiä lopputulokseen, etteivät halunneet tehdä ollenkaan päällekkäisäänityksiä. Ensimmäisenä pohjat äänittänyt ryhmä äänitti teokseensa vielä ylimääräisen delayefektillä muokatun lauluraidan, lyhyen rumpukomppipätkän sekä jousella wahin läpi soitetun kitararaidan.

### **6.1.2 Toinen työpaja**

Toiseen työpajaan osallistui 19 oppilaan viides luokka, tosin aloituskerralla oppilaista paikalla oli 18. Mukana oli myös luokan opettaja. Aikataulullisista syistä toinen työpaja sovittiin kahteen pajakertaan tiivistettäväksi. Aloituskerta toteutettiin luokan oman koulun musiikinluokassa, sillä Mediakoulu oli tuona ajankohtana varattu. Aloituskertaan musiikinluokka sopi mielestäni paremmin, sillä käytettävissä oli kokonainen liitutaulu hieman epäkäytännöllisen fläppitaulun sijaan. Liitutaululla graafisen partituurin opettaminen sujui helpommin. Koska aika oli rajallisempi (kaksi vajaan parin tunnin rupeamaa) kuin ensimmäisen työpajaporukan kanssa, käytiin itse asiaan nopeammin. Aluksi tiedustelin oppilailta musiikinkuuntelutottumuksia ja harrastuneisuutta, kuten tein edellisen luokan aloituskerrallakin. Samantapaiset teemat nousivat esille jälleen: musiikinkuuntelutottumuksia leimasi internetin käyttö ja toisaalta myös se, että musiikki kulki mukana kännykässä kaikkialle, missä oppilailla oli tapana liikkua. Pari oppilasta mainitsi käyttämäkseen musiikinkuuntelumediaksi myös radion. Suurin osa oppilaista jälleen sanoi kuuntelevansa ”vähän kaikkea”, mutta muutama genrekin nousi esiin: rap, hiphop, dubstep ja tekno. Eräs poika kertoi seuraavansa youtube-yhteisöä, jonka jäsenet julkaisivat kanavallaan omaa musiikkiaan tai omia remixejään olemassa olevasta musiikista. Itselleni uusi genremääritelmä oli k-pop, jota eräs tyttö kertoi kuuntelevansa. Kyseinen määritelmä viittasi eteläkorealaiseen populaarimusiikkiin. Keskustelimme lisäksi oppilaiden kokemuksista äänimaisemiin, etenkin sen sisältämään musiikkiin liittyen.

Alkukeskustelun jälkeen siirryimme graafisen partituurin idean käsittelyyn improvisaatioharjoituksen kautta. Käytin esimerkkinä samantapaista partituuria kuin edellisessäkin työpajassa: kaksi vaakatasossa olevaa päällekkäistä aaltoilevaa viivaa. Näitä oppilaat tulkitsivat jälleen laulamalla. Kuten edelliselläkin kerralla, ylöspäin kaar-

tuva viiva tulkittiin siten, että äänenkorkeus nousi, ja päinvastoin, kun taas parin esityskerran jälkeen lisäämäni tähtimäinen epämääräinen kuvio sai oppilaat pitämään niin ikään epämääräisempää ääntelyä, jota kaiketi musiikkitermistä käyttäen voisi kuvata klusteriksi.

Graafisen partituurin pohjalta tehdyn improvisaatioharjoituksen jälkeen oppilaat jakautuivat omaehtoisesti neljään ryhmään ja aloittivat teostensa suunnittelun saman tien. Teema oli sama kuin aiemminkin, eli tarkoitus oli suunnitella musiikkia johonkin kuviteltuun tai olemassa olevaan tilaan. Tilanne oli hieman kaoottinen, sillä kaikki ryhmät laativat suunnitelmiaan yhdessä ja samassa tilassa, musiikinluokassa. Ajan rajallisuuden vuoksi katsoin kuitenkin, että työskentely pääsi alkamaan nopeammin, kun oppilaita ei lähetetty erillisiin tiloihin suunnittelupaperiensa kanssa. Osalle ryhmistä alkoikin suunnitelma syntyä nopeasti graafisen partituurin muodossa, tosin myös kirjoituksena. Toisaalta pari poikaryhmää tuntui potevan luomisen tuskaa: sopivaa aihetta ei meinannut löytyä. Lopulta jokaisella oli jonkinlainen aihe mietittynä ja suunnitelma/partituuri ainakin aluillaan. Ainoan tyttöryhmän teoksen työnimenä oli ”Pallomeri”, muiden ryhmien aiheet olivat voodoo-rituaali ja musiikki kauppaan, joka ei halua asiakkaita, sekä mielikuvitukseksikaasti nimetty ”Juustomeri”. Lopuksi ryhmät vielä harjoittelivat ja samalla esittivät teoksensa vaiheen muille. Esityksissä oli yllättävän paljon vaihtelevuutta toisiinsa nähden, osa tuntui kiinnittyvän selkeämmin rytmikkaan (voodoo-rituaalimusiikki ja asiakkaat karkottava kauppamusiikki) kun taas tyttöryhmän esityksessä oli melodista herkkyyttä (kitarannäppäilyä, metallofonia ja pianoa). ”Juustomeri” sisälsi myös rytmikkään taustan, mutta keskeisimpänä huomion kiinnittäjänä oli ainakin tällä esityskerralla huojuva ja vellova wah-pedaalin läpi soitettu kitara. Toisaalta tällaisen efektin käyttö oli uutta kitaraa soittaneelle pojalle, joten ehkä sekin selittää efektin käytön korostuneen aseman. Ensimmäisestä kerrasta jäi mukava maku suuhun. Kaikki oppilaat tuntuivat olevan innostuneita toiminnasta.

Toisella kerralla oli siis vuorossa jo äänittäminen. Etukäteen hieman arvelutti se, että kaikki neljä ryhmää tulivat äänityksiin samalla kerralla. Huoli osoittautui kuitenkin turhaksi, sillä äänitykset sujuivat häiriöittä ja jokainen ryhmä ehti äänittää pohjansa sekä lisäksi vielä jokusen päällekkäisäänityksenkin. Onnistumista edesauttoi myös mukana ollut luokan oma opettaja, joka järjesti ohjelmaa oppilaille, jotka odottivat omaa äänitysvuoroaan. Pohjien äänitysten aikana jokainen oppilas oli mukana seuraamassa toimintaa, ja tämä myös sujui ongelmitta.

Aikataulu oli joka tapauksessa tiukka, joten heti työpajakerran alussa käytiin suoraan asiaan. Ensimmäisenä äänitysvuorossa oli viiden tytön muodostama ryhmä, joilla oli teoksen teemana pallomeri. Aloituskerralla ryhmässä oli vain neljä jäsentä, sillä tytöistä viides oli silloin poissa koulusta. Tästä johtuen ryhmä ei ollut päässyt kokeilemaan teostaan koko porukalla. Siitä huolimatta pohjat saatiin äänitettyä hyvin. Ainoa ongelmallinen asia oli se, että yhden tytön laulamaa plop-ääntä ei meinattu saada kuulumaan muiden instrumenttien alta. Tämäkin korjaantui päällekkäisäänityksillä, jolloin pystyimme äänittämään laulun omana erillisenä raitanaan. Laulun lisäksi käytössä oli hieman kaiutettu sähkökitara, ride-symbaalin kello-osa (tällä pyrittiin imitoimaan triangelin ääntä) sekä suoraan tietokoneen äänitysohjelmaan kytketty midi-kosketinsoitin, jota kaksi tyttöä soitti yhdessä.

Seuraavana äänitti juustomeri-aiheella aloittanut neljän pojan ryhmä. Teoksen nimeksi oli vaihtunut ”Palli”. Sisältö oli kuitenkin suunnilleen sama kuin edelliselläkin kerralla, eli wahin läpi soitettu kitara, lattiatomiin soitettu rytmipohja sekä laulu. Laulun kuulumaan saamisessa oli taas hieman ongelmia, mutta asiaan palattiin jälleen päällekkäisäänitysten merkeissä.

Kolmantena teoksensa pohjan äänitti sairastapausten vuoksi viidestä kahteen henkilöön kutistunut poikaryhmä, jonka aiheena oli voodoo-rituaali. Vähäisen jäsenmäärän ryhmä korvasi sitäkin suuremmalla innokkuudella, ja pohjaraidalle saatiin tallennettua rummuttelua ja kaiutettua kitarointia. Päällekkäisäänityksillä teokseen lisättiin vielä lisää kitaraa sekä midi-kosketinsoittimella kuoroääniä ja sitaria.

Viimeisenä äänitysvuorossa oli neljän pojan ryhmä, joka teki ”musiikkia kauppaan, joka ei halua asiakkaita”. Myös tässä ryhmässä oli selvästi havaittavissa innokkuutta. Jo pelkkä pohjaraita oli sen verran moniulotteista ja vivahteikasta musisointia, että totesimme yhdessä tuumin päällekkäisäänitykset tarpeettomiksi. Instrumentteina olivat lattiatomi, virveli, wahin kautta soitettu kitara sekä kaiutettu laulu.

### **6.1.3 Kolmas työpaja**

Kolmas ja viimeinen työpaja toteutettiin samalla tavalla kuin toinenkin, eli tiivistettynä kahteen työpajakertaan, tosin itse työpajakerrat olivat pidempiä, kuin edellisen luokan kanssa. Osallistujana oli 20 oppilaan kuudes luokka. Ensimmäisellä kerralla kolme oppilasta oli poissa, joten aloitimme 17 oppilaan voimin. Luokan mukana Mediakoululla

oli opettaja sekä koulunkäyntiavustaja. Aloitimme taas keskustelemalla oppilaiden musiikinkuuntelutottumuksista ja julkisten tilojen äänimaisemista. Musiikinkuuntelun osalta ei noussut mitään uudenlaisia huomioita, paljolti toistuivat samantapaiset luonnehdinnat musiikkimausta, kuten ”kaikenlaista”, ”poppia” jne. Yksi tyttö mainitsi kuuntelevansa k-poppia, joka nousi esiin myös edellisessä työpajassa olleen viidennen luokan oppilaiden keskuudesta. Eräs toinen tyttö ilmoittautui vannoutuneeksi Justin Bieber – faniksi, mikä tuntui olevan luokkatovereiden keskuudessa hyvin tunnettu fakta. Muutama poika yritti vitsailla aiheella sanomalla suosikikseen esimerkiksi Fröbelin Palikat, mikä nauratti joitakin. Luokan opettaja ja koulunkäyntiavustaja vaikuttivat näissä tilanteissa hieman turhautuneelta. Kuten aikaisemmissakin työpajoissa, kuunteluformaattina suosituin oli mp3:set.

Keskustelun päälle teimme aiemmilta kerroilta tutun improvisaatioharjoituksen graafisen partituurin avulla, tosin pelkän laulun lisäksi oppilaat soittivat teoksen myös nokkahuiluilla, jotka he olivat ottaneet mukaansa. Jälleen partituurin tulkinta oli samankaltainen kuin aiemminkin, eli ylöspäin kaartuva viiva merkitsi nousua äänenkorkeudessa sekä päinvastoin, ja epämääräinen syherö tulkittiin jonkinlaisella epämääräisellä mölyllä.

Improvisaatioharjoituksen jälkeen kerroin työpajani tarkoituksesta, ja keskustelimme äänimaisemista erilaisissa tiloissa. Nämä äänimaisemat herättivätkin mukavasti keskustelua, johon useimmat oppilaat ottivat osaa. Esimerkkeinä nousivat oppilaiden keskuudesta esiin katujen äänimaisema (autot, ihmisten puhe, jalankulkijoiden liikennevalojen merkkiäänet jne.) ja hissimusiikki, jota luonnehdittiin rauhoittavaksi. Kauppojen ja ravintoloiden taustamusiikki herätti myös keskusteluja ja voimakkaitakin mielipiteitä siitä, minkälainen musiikki sopii mihinkin ravintolaan tai kauppaan. Leikittelimme esimerkiksi ajatuksella intialaisesta musiikista suuressa päivittäistavarakaupassa.

Keskusteluiden ja improvisaatioharjoitusten jälkeen esittelin työpajan idean ja tarkoituksen. Samalla esittelin teoksissa käytettävissä olevat instrumentit, jotka olivat samat kuin aiemminkin kerroilla. Luokan opettajan ehdotuksesta jaoimme oppilaat neljäksi ryhmäksi, jotka pääsivät saman tien suunnittelun pariin. Aloituskeskusteluissa lupaavalta vaikuttanut aktiivisuus näytti suunnitteluvaiheeseen päästessä kanavoituvan monella oppilaalla yleiseksi sähläykseksi ja vitsailuksi. Kolmella ryhmällä neljästä tuntui myös olevan vaikeuksia yhteistyössä, ja huomio keskittyi pelleilyyn itse teoksen

suunnittelun kustannuksella. Nämä ryhmät kyllä saivat keksittyä tilan, joihin musiikkiin lähtivät suunnittelemaan (luokkahuone, vessa ja Hartwall-areena), mutta esimerkiksi tehtävien jakaminen ja sen päättäminen, mitä instrumentteja teoksessa käytettäisiin, ei sujunut ollenkaan oma-aloitteisesti. Lisäksi yhdessä näistä ryhmistä eräs poika vetäytyi täysin suunnittelusta (mikäli sitä sellaiseksi saattoi kutsua) ja olisi mieluummin halunnut hoitaa musiikki-puolen itse tietokoneohjelmia käyttämällä. Opettajan mukaan kyseessä oli muutenkin melko rauhaton luokka, ja ajankohdan ollessa maanantai-iltapäivä – väsymystä ilmassa – tällainen levottomuus ei oikeastaan tullut yllätyksenä. Yksi ryhmä (kaksi poikaa ja kaksi tyttöä) kuitenkin sai aikaiseksi hyviä ideoita useampiakin, joista ottivat toteutettavakseen taivaan olosuhteet: sade, ukkonen, auringonpaiste jne. Ehkä idea ei täydellisesti istunut tila-viitekehykseen, mutta se tuntui kuitenkin motivoivan oppilaita itseään. Tämä ryhmä pystyi myös hieman suunnittelemaan, mitä kukin jäsen teoksessa tekisi, ja pohjaksi he tekivät selkeän graafisen partituurin.

Lopuksi ryhmät taas kokeilivat suunnitelmiaan yhdessä soittamalla. Kuten arvata saattaa, kolmella neljästä ryhmästä ei hirveästi ollut ajatusta siitä, mitä kukakin soittaessa tekee, joten touhu meni enemmänkin täysin vapaan improvisaation puolelle. Yksi ryhmistä ei edes pystynyt esittämään minkäänlaista versiota. Toisaalta näissäkin vapaisissa improvisaatioissa saatiin kuulla ajoittain hyvin kokonaisvaltaista heittäytymistä. Olkoonkin, että näissä oli taustalla pikemminkin halu huvittaa luokkakavereita kuin intohimoinen suhtautuminen itse musisointiin, tämä sai pohdiskelemaan, minkälaisiin tunnelmiin päästäisiin, kun tuollainen energia pystyttäisiin kanavoimaan osaksi hieman harkitumpaa kokonaisuutta, jossa jokainen jäsen olisi samalla intensiteetillä mukana. Odotetusti suunnittelussa paremmin menestyneen ryhmän esitys oli hallitumpi.

Varsinaisella äänityskerralla seuraavana perjantaiamuna kokoonpanot muuttuivat taas hieman, sillä aloituskerralla poissaolleet olivat nyt mukana, mutta samalla kolme aiemmalla kerralla mukana ollutta oppilasta oli poissa. Äänityksiin oli nyt enempi aikaa käytettävissä kuin edellisen työpajaryhmän kanssa, joten koeäänitysten jälkeen jokainen ryhmä sai vielä hetken aikaa pohdiskella, miten teoksen pohjaa voisi kehittää ja mitä voisi lisäillä jälkiäänityksillä. Melko kaoottisen aloituskerran jälkeen oppilaat olivat hieman pohtineet suunnitelmiaan eteenpäin, joten jo koeäänityksissä huomasi, että kaikki olivat paremmin selvillä siitä, mitä tulisivat tekemään.

Taivaan säätiloja musiikillaan luotaava ryhmä eteni koeäänityksissä melko tiukasti partituurin mukaan, mikä toimikin oikein hyvin. Koeäänityksessä syntynyttä ääniraitaa käytettiin lopullisessakin teoksessa – sillä saatiin teokseen pituutta lisää – siitä huolimatta, että ryhmä halusi äänittää pohjan uudelleen. Uudesta pohjasta tulikin dynaamisempi, säätilan vaihtelu kevyestä sateesta ukkosen jyrinään tuli hienosti esiin. Teokseen lisättiin vielä tasaista ukkosesta uhkaavaa syntikkamattoa ja ukkosen hyrinää imitoivaa särökitaraa jälkiäänityksinä.

Hartwall-areena –ryhmä esitti myös teoksensa sujuvasti jo koeäänityksissä, ja syntynyttä versiota käytettiinkin pohjana varsinaisessa teoksessa. Pohjan tunnelma oli yllättävä sijoittuakseen Hartwall-areenalle: rauhallista kitaranäppäilyä, kevyttä lattiatomin kolistelua ja nokkahuilulla soitettua kahden äänen kuviota. Jälkiäänityksen myötä teoksesta tuli vieläkin yllättävämpi. Rauhallisen nokkahuilun, kitaranäppäilyn ja lattiatomin luoman seesteisen taustan päälle äänitettiin hysteeristä kiljumista ja rajuja delay-pedaalilla tehtyjä oskillaatioita. Syy yllättäviin ratkaisuihin löytyi teoksen mielenkiintoisesta taustatarinasta: käet hyökkäävät Hartwall-areenalle (ja tuhoavat sen).

Musiikkia luokkahuoneeseen suunnitellut ryhmä oli äänitysvuorossa kolmantena. Koeäänityksessä idea tuntui vielä keskeneräiseltä, ja nauhalle päättyi melko epämääräistä soittoa. Kokeilua seuranneen tauon aikana ryhmän oppilaat päättivät kuitenkin ratkaista tilanteen niin, että yksi ryhmän tytöistä laulaisi Alicia Keysin ”Girl on Fire” – kappaletta ja muut soittaisivat taustaa. Tämä oli tietysti hieman ristiriitaista improvisaatiopainotuksen suhteen, mutta toisaalta ryhmän kaikki jäsenet olivat ajatuksesta hyvin inpiroituneita. Lievästä jännityksestä kärsivä laulaja halusi, että sekä laulu että soittimet äänitettäisiin yhdellä kertaa, ja niin myös tehtiin.

Vessamusiikkia suunnitelleella ryhmällä meinasi ongelmaksi muodostua taas se, että yksi ryhmän pojista oli harrastanut musiikin tekemistä tietokoneella ja tämän vuoksi koki improvisaation turhauttavaksi ”räpellykseksi”. Hän olisi halunnut hoitaa musiikin tekemisen tietokoneen ohjelmia käyttämällä. Loput ryhmästä taas tuntuivat suhtautuvan musiikin tekemiseen hieman välinpitämättömästi ja enempikin huumoripohjalta. Toisaalta lopputuloksesta tätä ei välttämättä uskoisi, sillä lopulta ryhmä onnistui luomaan todella vaikuttavan teoksen, suorastaan painajaismaista vessamusiikkia. Osa ryhmästä soitti rummuilla, kitaralla ja tamburiinilla rytmikkään taustan, jonka päälle musiikkia enemmän tehnyt poika soitti GarageBandin ohjelmistosyntikalla abstraktia humisevaa

äänimaisemaa. Muiden kitaralla ja rytmisoittimilla soittamaan taustaan lisättiin äänitys-ohjelmalla kaikua, ja näin saatiin aikaiseksi kauhuelokuvan soundtrackia muistuttava teos.

## **6.2 Toinen vaihe: haastattelut**

Työpajassa luodut musiikkiteokset jakautuivat aiheen lähestymistapojen mukaan karkeasti neljään kategoriaan:

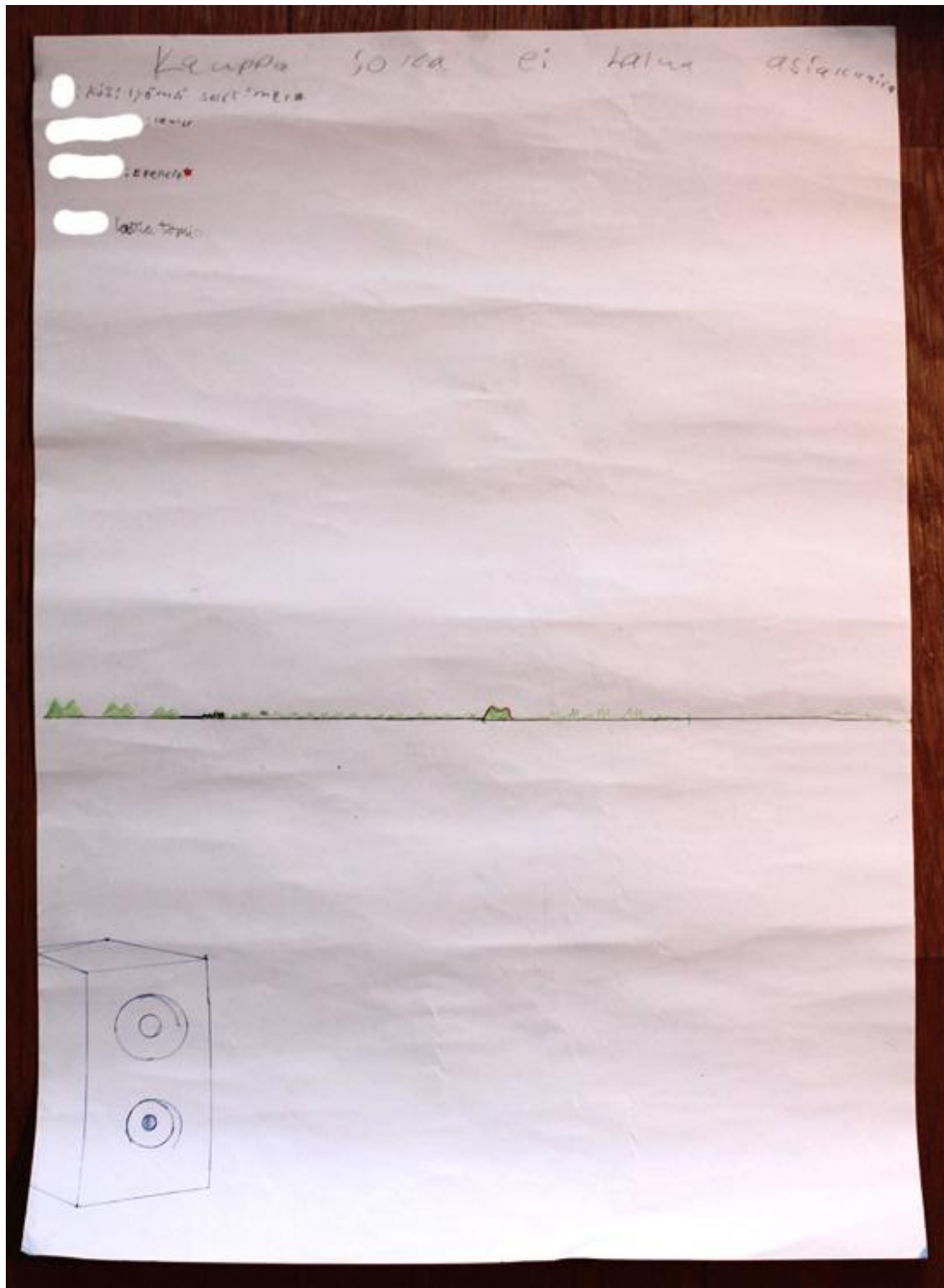
1. johonkin tilaan taustamusiikiksi tarkoitettu musiikki
2. kehystarinaa pohjautuva äänimaisema tai musiikki
3. äänimaisema, joka muistuttaa mahdollisimman paljon jonkin tietyn ympäristön äänimaisemaa
4. musiikki, joka pyrkii representoimaan tunteita, mitä jokin tila herättää

Monet teoksista sijoittuivat näiden ääripäiden välimaastoon, mutta jokaisesta kategoriasta löytyi myös selkeitä edustajia. Näistä selkeistä edustajista valikoin tarkempaa haastattelua varten neljä ryhmää. Toteutin haastattelut ryhmähaastatteluina, joissa oli apuna teemahaastattelurunko (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Valitsin menetelmäksi ryhmähaastattelun, sillä koin luontevimmaksi haastatella kerrallaan jokaista teosten luomiseen osallistunutta oppilasta. Koska projekti toteutettiin ryhmätyöskentelynä, mielestäni oli erityisen kiinnostavaa selvittää, minkälaisia merkityksiä oppilaat antoivat teoksilleen nimenomaan ryhmänä. Jokaista ryhmää kohden olin miettinyt muutamia ryhmän teokseen liittyviä yksilöityjä kysymyksiä, mutta kaikilta ryhmiltä kysyin myös samat työpajatyöskentelyä koskevat kysymykset. En noudattanut orjallisesti etukäteen laatimaani järjestystä, mutta pidin huolen, että kaikki suunnittelemani kysymykset tuli käsiteltyä. Keskustelujen edetessä mieleen tuli myös ennalta suunnittelemtomia aiheita, joista halusin kysellä. Pysin ryhmähaastattelujen avulla saavuttamaan ymmärrystä siitä, minkälaisia merkityksiä ryhmien jäsenet antoivat luomalleen teokselle ja toimimiselleen ryhmänä, mutta myös jonkinlaista kokoavaa näkemystä siitä, miten työpajatoiminta koettiin. Haastattelut tapahtuivat 12.4. (ryhmät 1 ja 2) ja 15.4. (ryhmät 3 ja 4) kuluvaan vuoteen 2013. Niiden tekemistä edelsi koko luokan musiikkiteosten valmiiksi miksattujen versioiden kuunteleminen, minkä yhteydessä myös hieman keskusteltiin



lopputuloksista. Haastattelujen tallentamisessa käytin digitaalista nauhuria. Litteroinnit suoritin samoina päivinä.

### 6.2.1 Ryhmä 1: Musiikkia kauppaan, joka ei halua asiakkaita



Ryhmä 1:n graafinen partituuri. Paperin keskellä oleva aaltoilevaa viivaa ryhmä pyrki seuraamaan esityksessään, vasemmassa ylänurkassa on lueteltu käytettäväksi suunnitellut instrumentit (käsilyömäsoittimet, laulu, efektit ja lattiatomi). Alanurkan kaiutin lienee vain koriste.

Ryhmä 1 koostui viidestä viidesluokkalaisesta pojasta, jotka osallistuivat toiseen työpa-  
jaan. Aloituskerralla kaikki pojat olivat paikalla, mutta äänityskerralla yksi oli poissa.  
Haastattelussa oli myöskin vain neljä poikaa mukana, yksi heistä oli äänityskerralla ol-  
lut poissa. Näin ollen ryhmän jokainen jäsen ei päässyt haastattelussa ääneen, mutta  
katsoin 4/5 kuitenkin olevan riittävän kattava otos ryhmästä. Haastattelu tehtiin luokan  
ulkopuolella käytävässä ja se kesti hieman vajaat yhdeksän minuuttia.

Haastattelun alkuun kyselin yleisemmin siitä, miten ryhmän jäsenet kokivat työpa-  
pajan. Mukaviksi asioiksi pojat mainitsivat ensimmäiseksi sen, että sai työskennellä  
kavereiden kanssa. Myös improvisaatio koettiin mukavaksi asiaksi. Kun tiedustelin,  
mikä improvisaatiossa oli mukavaa, yksi pojista vastasi ”*säheltäminen*” (R1P3), mikä  
hänen mukaansa tarkoitti ”*sitä, että mikään ei mene putkeen*” (R1P3). Toisaalta sama  
poika koki tämän myös negatiivisena asiana. Hänen mielestään oli ikävää, kun pari poi-  
kaa ”*...pomppi ympäri luokkaa, kun muut teki työt*” (R1P3). Äänitysten sujumiseen  
pojat tuntuivat olevan pääasiassa tyytyväisiä, mutta yhden (haastattelutilanteessa pois-  
saolleen) pojan laulusuoritus ”*...meni vähän ehkä yli*” (R1P3). Graafisen partituurin  
tekemistä pojat eivät kokeneet juuri lainkaan hyödylliseksi teoksen suunnittelussa. Ää-  
nittäessä sitä vähän seurattiin, mutta (jälleen) haastattelussa poissa ollutta poikaa syytet-  
tiin hieman huvittuneesti harppailusta partituuria seurattaessa. Itse teoksesta pojilla oli  
monenlaisia mielipiteitä. Parin viikon tauon jälkeen kuultuna se kuulosti ”*mielipuolisel-  
ta*” (R1P3), ”*osaks ihan ok, osaks vähän niin ja näin (naurua)*” (R1P2), ”*hyvältä*”  
(R1P4) ja ”*ihan ok*” (R1P1).

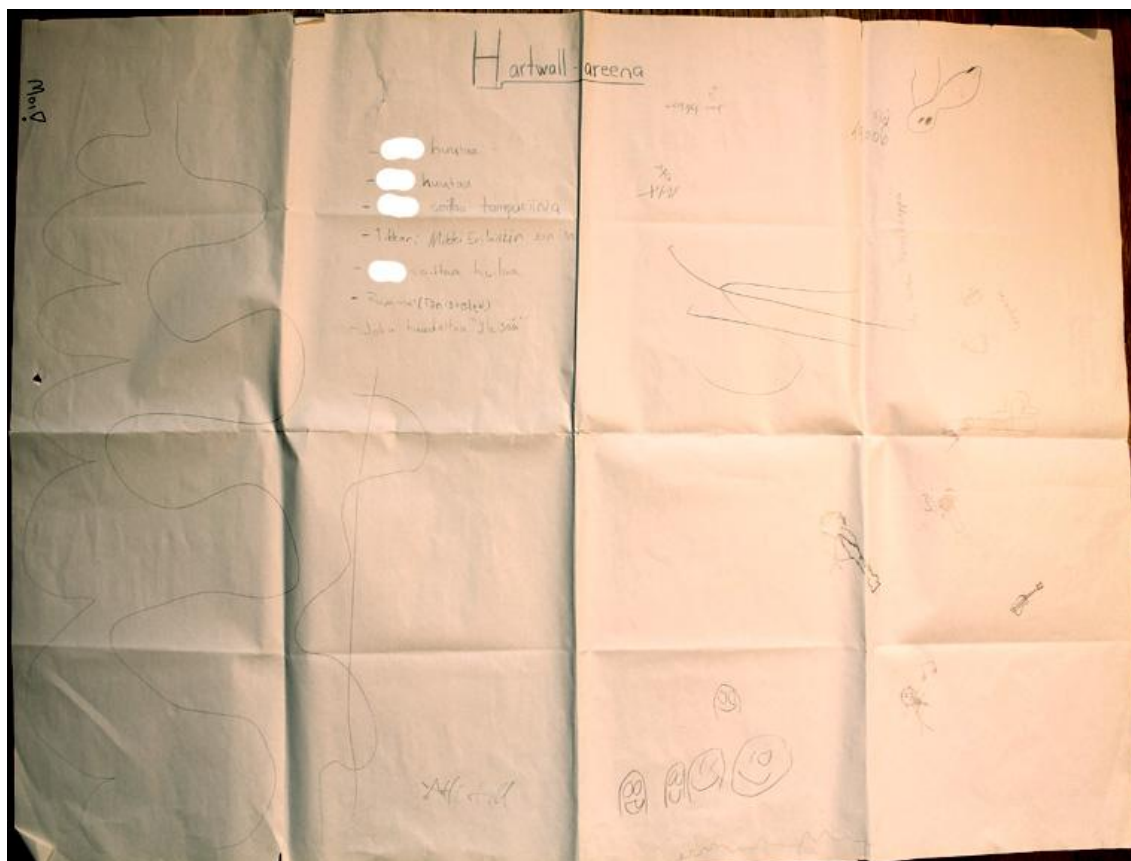
Seuraavaksi keskustelimme ryhmän valitsemasta aiheesta. Poikien ideana oli siis  
luoda musiikkia, jonka tarkoitus on karkottaa asiakkaat kaupasta. Siinä he kokivat myös  
onnistuneensa. Vastaukseksi uteluuni, mistä tämä karkottava vaikutus johtuisi, sain  
esimerkiksi seuraavan luonnehdinnan:

”...laulu kuulostaa kissalta, öö, sitten rumpujen soitto on vähän epäsäännöl-  
listä... Tehosteet pomppailee välillä liikaa yli sävelmästä ja näin. Joo, eikö-  
hän asiakkaat katois aika nopeasti siitä.” (R1P3)

Kun kyselin poikien käsitystä siitä, minkälainen musiikki taas saisi ihmiset tuntemaan  
olonsa viihtyisäksi kaupoissa, vastaukset kuuluivat ”*rauhallinen*” (R1P4) ”*...ja joku  
jossa hoetaan koko ajan niinku vaan ostaostaostaosta, tota vauhtia*” (R1P3). Todel-  
lisuudessa poikien kokemusten mukaan joissakin kaupoissa soi samat kappaleet mitä  
radiossakin, toisinaan radiokanavat, kuten Radio Nova tai Voice. Jossain taas ei soi mu-

siikki, vaan kovaäänisistä kuuluvat ainoastaan mainokset. Poikien arvelujen mukaan kauppojen taustamusiikista tai sen puutteesta päättävät kauppojen johtajat. Tiedustelin vielä, olisiko jotain paikkoja tai tilanteita, joihin ryhmän musiikki sopisi. Sopivia käytötarkoituksia olivat tekijöiden mielestä esimerkiksi vieraiden karkottaminen kotoa ja siskon kiusaaminen.

### 6.2.2 Ryhmä 2: Hartwall-areena



Ryhmä 2:n partituuri näyttää melko epäselvältä. Se sisältää listan käytettäviksi suunnitelluista instrumenteista (kaksi oppilasta huutaa, yksi soittaa tamburiinia, tikkarimikki (kontaktimikrofonin lempinimi) erilaisiin ääniin, yksi soittaa huilua, rummut (tömistelyä) ja joku huudattaa yleisöä). Lisäksi paperilla on erilaisia kuvioita ja pikkukuvia, joiden ei äkkiseltään kuvittelisi liittyvän itse musiikkiin mitenkään. Ryhmä totesikin, ettei käyttänyt partituuria musiikin tukena lainkaan.

Ryhmä 2:n muodostivat viisi kuudesluokkalaista oppilasta, kaksi tyttöä ja kolme poikaa. Ryhmä oli osallisena kolmannessa työpajassa. Aloituskerralla kaikki oppilaat olivat paikalla, mutta äänituskerralla yksi pojista puuttui. Kaikki ryhmän jäsenet olivat läsnä haastattelutilanteessa. Haastattelu tehtiin koulun yläkerran käytävässä olevassa aulassa ja se kesti hieman yli kahdeksan minuuttia.

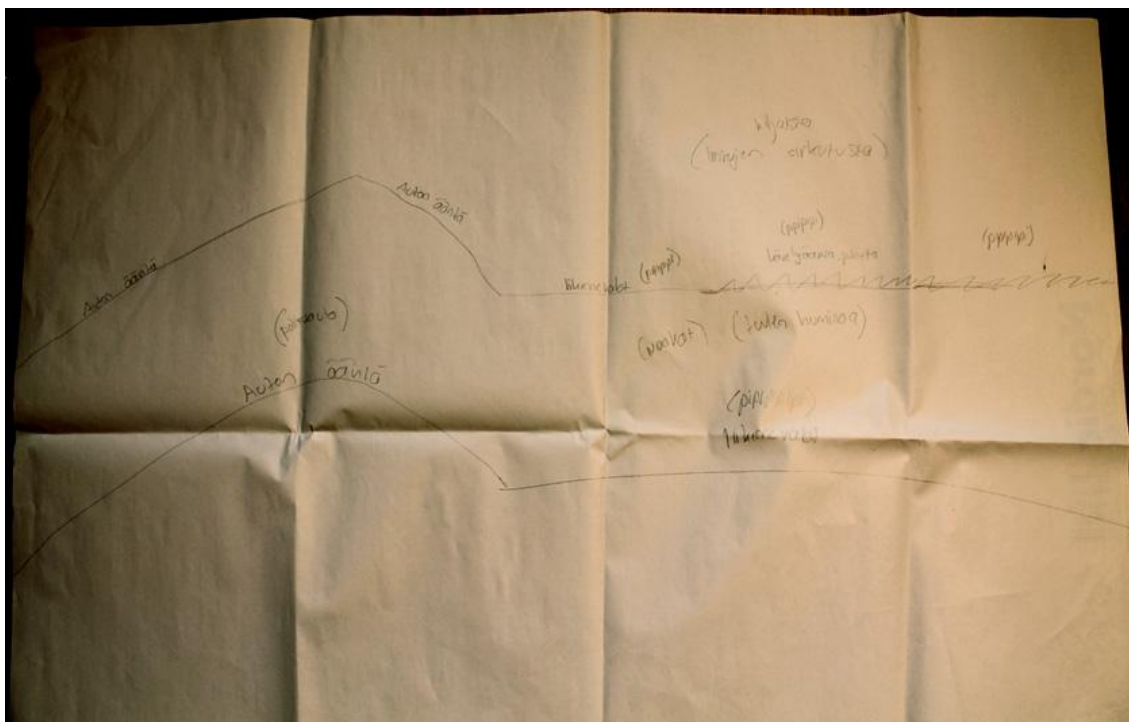
Työpajassa kaikkein mieluisimmaksi ryhmä 2:n oppilaat kokivat erilaisten äänilähteiden käyttämisen, erityisesti kontaktimikrofonin. Itse soittaminen ja improvisaatio tuntuivat herättävän hieman ristiriitaisia tuntemuksia:

”Se oli vähän silleen jännittävää koska siinä oli koko luokka edessä ja sitten aluks kun kokeili niitä (soittimia), niin ei tiennyt yhtään et mitä niille pitäis tehdä, et sit vaan räpyytti niitä... Mut se kitara oli kiva.” (R2T1)

Graafisen partituurin tekemisen ryhmän oppilaat kokivat täysin hyödyttömäksi. Oppilaat myönsivät, etteivät olleet keskittyneet sen laatimiseen yhtään, mutta toisaalta myös itse graafisen partituurin idea oli jäänyt heille epäselväksi. Äänitystilanteessakin ”...vaan improvisoitiin” (R2T2). Graafisen partituurin tekeminen – ”*sen ihme käyräju-  
tun piirtäminen...*” (R2P3) – oli itse asiassa ryhmän oppilaiden mielestä työpajan tylsimmältä tuntunut vaihe. Sen ajan olisi heidän mielestään voinut pikemminkin käyttää käytännön soittamiseen ja harjoitteluun, jotta ”...*oltais ehkä tiedetty enemmän esim. sitä kokonaisuutta ja osattu ehkä kattoo niitä ääniä, et kuinka kovaa pitää tehdä mitäkin, et kuuluu muut äänet*”. (R2T1)

Ryhmä 2:n teoksessa oli eräänlainen kehystarina, jonka pohjalta oppilaat loivat musiikkia ja erilaisia äänitehosteita sisältävän äänimaiseman. Kantava idea ryhmän jäsenten mukaan oli se, että täydelle Hartwall-areenalle hyökkää käkiä, mikä saa ihmiset pakokauhun valtaan. Käet myös tuhoavat paikkoja laser-aseilla, joiden ääntä oppilaat loihtivat delay-efektillä. Oppilaiden mielestä äänimaiseman hallitsevin elementti oli käen kukkuminen – joka toteutettiin nokkahuilulla – ja laser-aseiden melu. Nämä kiinnittivät ihmisten huomion, sillä käet olivat odottamaton elementti äänimaisemassa ja herättivät pelkoa.

### 6.2.3 Ryhmä 3: Kadun äänet



Ryhmä 3:n graafinen partituuri on selkeä esitys ääniteoksen rakentumisesta. Kaaret ilmaisevat hyvin teoksen dynamiikkaa, ja kirjoituksen avulla tarkennetaan yksityiskohtaisemmin, mitä missäkin vaiheessa tapahtuu.

Ryhmä 3:ssa oli mukana kolme viides-kuudesluokkalaista oppilasta, kaksi tyttöä ja yksi poika. Ryhmä osallistui ensimmäiseen työpajaan. Ryhmässä oli alun alkaen mukana neljä oppilasta, mutta yksi vaihtoi yhteistyöhaluttomuutensa vuoksi toiseen ryhmään ja pikapuoliin ryhmien muodostamisen jälkeen. Muuten sama kolmikko oli läsnä suunnittelussa, äänittämisessä sekä myös haastattelussa. Haastattelu tapahtui tyhjillään olevassa luokassa ja se kesti hieman yli kymmenen minuuttia.

Ryhmä 3:n teoksen äänityksestä oli kulunut jo pitkälti toista kuukautta, joten oppilaat kuulivat valmiin teoksensa tuoreilla korvilla. Heidän mielestään valmis versio kuului paremmalta, kuin olivat kuvitelleet. Valmiin miksauksin koostamisessa olikin jonkin verran työtä, sillä aikaa kaikenlaisiin päällekkäisäänityksiin oli ensimmäisessä työpajassa enemmän kuin toisessa ja kolmannessa. Itse musiikin tekemisessä mukavimmaksi ja mielenkiintoisimmaksi ryhmän jäsenet nimesivät erilaisten soitinten ja äänilähteiden käyttämisen. Tylsältä sen sijaan tuntui odottelu – koska kaikki ryhmät eivät voineet kokeilla ja harjoitella, saati äänittää teoksiaan yhtä aikaa instrumenttien rajallisu-

den vuoksi, osa joutui aina odottelemaan vuoroaan. Suunnittelu oli oppilaiden mielestä helppoa, sillä ideoita oli runsaasti. Myös aikaa tuntui olleen riittävästi, ehkä peräti hieman liikaa. Graafisen partituurin laatimisen merkitys nousi esiin äänittämisestä puhuttaessa:

”Emmää tiiä. Ainakin ryhmä ainakin melkein muisti sen partituurin ulkoa siinä, että ei sitä tarvinnu miettiä siinä... Melki.” (R3P1)

Oppilaat kokivatkin graafisen partituurin tärkeäksi nimenomaan suunnitteluvaiheessa, sillä sen avulla teos pystyttiin miettimään läpi kokonaisuutena. Tämän kautta graafinen partituuri jäi mieleen niin, ettei sitä äänittäessä tarvinnut tarkemmin seurata, kuten yllä olevasta kommentista tulee ilmi.

Hallitsevimpina elementteinä luomassaan äänimaisemassa oppilaat pitivät yhtäältä autojen ääntä, mutta toisaalta myös hälytysajoneuvon ja suojatien liikennevalojen piippausta. Tästä päästiinkin luontevasti keskustelemaan siitä, kenelle kuuluu valta kaupunkiliikenteen äänimaisemassa – oppilaat sijoittivat äänimaisemansa nimenomaan kaupunkiliikenteeseen. Ryhmän jäsenten mielestä valta tuntui jakautuvan yhtäläisesti autoille ja erilaisille piippauksille. Autojen ääni kuuluu äänimaisemassa suurimman osan ajasta, mutta toisaalta hälytysajoneuvon (jonka oppilaat nimesivät poliisiautoksi) ja suojatien liikennevalon piipitys ajoittain nousee keskeisimmäksi elementiksi. Hälytysajoneuvon ulvonnan myötä ”*valta siirtyy valtiolle*” (R3P1), kuten yksi ryhmän jäsen ilmaisi hieman vitsailuhengessä, mutta tavallaan naulan kantaan. Liikennevalojen piipitys taas merkitsi jalankulkijoiden valtaa; sen myötä äänimaisemaan tulevat myös askelten kopina ja puheen sorina. Pohdimme vielä, miltä kaupunkiiänimaisema kuulostaisi, jos siellä ei olisi lainkaan autoja. Oppilaat arvelivat, että äänimaiseman valtaisivat siinä tapauksessa kaikenlaiset pienemmät äänet, kuten lintujen sirkutus, hyönteisten surina ja pörinä, jalankulkijoiden pitämä ääni ja koirien haukunta.

#### 6.2.4 Ryhmä 4: Paniikki hississä



Ryhmä 4:n graafinen partituuri on hyvin yksinkertainen ja selkeä esitys teoksen etenemisestä. Alun tasaisesta tunnelmasta nousee jyrkästi jännityksen tihentyessä ”kongin” iskuun. Tätä seuraa taas jyrkkä lasku, ja lopussa koetaan ”kylmät väreet”.

Ryhmä 4 oli osallisena ensimmäisessä työpajassa ja siihen kuului neljä viideskuudesluokkalaista oppilasta, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Kaikki jäsenet olivat työskentelyssä mukana alusta loppuun ja jokainen oli myös haastattelussa läsnä. Haastattelu suoritettiin tyhjillään olevassa luokassa ja se kesti reilut yhdeksän minuuttia.

Myös ryhmä 4:n äänityksistä oli aikaa toista kuukautta ja tämäkin teos koottiin useista päällekkäisäänityksistä, joten lopputulos oli oppilaiden korvaan erilainen, kuin mitä muistikuvia äänityssessioista oli jäänyt – onneksi positiivisessa mielessä! Musiikin tekemisessä mukavimmaksi ryhmän jäsenet kokivat jälleen erilaisten soitinten ja äänilähteiden käytön. Erityisesti kitaraa soittanut poika oli tyytyväinen kitaralla tekemäänsä hissien merkkiäänneen. Improvisointi tuntui oppilaista helpolta ja hauskalta, sillä paineita oikein soittamisesta ei ollut. Jäsenet olivat myös tyytyväisiä ryhmän yhteistyöhön. Tämänkin ryhmän kohdalla koettiin, että suunnitteluun oli hieman liikaa aikaa, sillä suunnitelma syntyi nopeasti, ja into olisi ollut kova päästä kokeilemaan suunnitelmaa käytännössä. Graafisen partituurin tekeminen tuntui palvelevan erityisesti teoksen suunnit-



telemista, tosin jonkin verran sitä käytettiin apuna myös soittamisessa, etenkin teoksen huipentuman kohdistamisessa. Soittamisessa sen merkitys koettiin kuitenkin vähäisemmäksi.

Ryhmä 4:n tekemä musiikki siis kuvasi ahdistavaa tai jopa paniikinomaista tunnelmaa hississä. Erilaisia ääniä käytettiin tämän tunnelman luomisessa, esimerkiksi latiatomilla luotiin sydämen jyskytystä muistuttavaa ääntä, kun taas särkijän ja wah-pedaalin läpi soitetun kitaran kierrosta syntyvä kirkkuna edusti kylmiä väreitä. Vastakaista tunnelmaa oppilaiden mielestä kuvaisi rauhallinen musiikki, joka sisältäisi esimerkiksi ”...varmaan just sellasta perus sellasta... pianon pimputusta tai jotain tällasta” (R4T2). Teoksensa ryhmän jäsenet voisivat kuvitella sopivan myös kauhuelokuvaan.

## **6.3 Aineiston keruun reflektointia ja arviointia**

### **6.3.1 Työpajat**

Heti jokaisen työpajan aluksi tein oppilaille selväksi, että teen työpajoihin liittyen tutkimusta. Selitin, että kerään tietoa havainnoimalla työskentelyä ja kyselemällä silloin tällöin tarkentavia kysymyksiä, sekä mahdollisesti myöhemmin haastatteleamalla joitakin ryhmiä paremmin. Ajattelin, että osallistuvana havainnoijana pääsisin seuraamaan ryhmätyöskentelyä mahdollisimman luontevassa ilmapiirissä. Mielessäni kävi myös ajatus työpajatyöskentelyn kuvaamisesta videokameralla, mutta hylkäsin sen ensinnäkin sillä perusteella, että kameran läsnäolo saattaisi häiritä työpajaan osallistuvien oppilaiden työskentelyä, sekä toisaalta siksi, että työskentely tapahtui eri tiloissa, joihin kaikkiin videokameroiden asentaminen olisi ollut hyvin hankalaa.

Kuten jo edellisessä luvussa totesin, työpajatyöskentelyn havainnointi ei ollut kovin helppoa. Oma vastuuni työskentelyn järjestäjänä ja koordinoijana vei paljon huomiota, sillä työpajaan suunnittelemani toiminta oli minullekin hyvin pitkälti uutta. Toisaalta saattaa olla, että tämän myötä huomioni kiinnittyi paremmin itse toiminnan sujuvuuden kannalta oleellisiin asioihin, mikä lienee tärkeätä tällaisessa uudenaisten menetelmien etsimiseen pyrkivässä tutkimuksessa. Työpajat olivat myös melko lyhytkestoisia. Luultavasti pidempikestoisen työskentelyn tai useampien työpajojen pitämisen myötä huomio olisi suuntautunut monipuolisemmin.

Työpajojen pitäminen Mediakoululla asetti omat haasteensa työskentelylle, joskin siitä oli myös paljon etua, kuten esimerkiksi erinomaiset äänitysmahdollisuudet. Ensimmäinen haaste oli se, että Mediakoululta ei löytynyt midi-syntikkaa lukuun ottamatta minkäänlaisia välineitä musisoimiseen. Näin ollen jouduin itse raapimaan kasaan käytettävät instrumentit, mikä osaltaan rajoitti oppilaiden valinnanmahdollisuuksia. Koulujen musiikinluokissa käytettäviä instrumentteja olisi toki ollut tarjolla aivan toiseen tapaan. Toisen työpajan aloituskerta olikin oppilaiden oman koulun musiikinluokassa, missä ei todellakaan ollut pulaa instrumenteista. Toisaalta käytettävien äänilähteiden rajoittaminen saattoi myös edistää luovuutta ja kekseliäisyyttä, sillä tarjolla oleviin paneuduttiin huolellisemmin, ja niistä saatiinkin paljon irti. Joka tapauksessa missään vaiheessa käytettävien äänilähteiden rajallisuus ei tuntunut häiritsevän osallistujien luovaa prosessia. Varjopuolena oli lähinnä se, että tämän rajallisuuden vuoksi ainoastaan yksi ryhmä kerrallaan pystyi tutustumaan äänilähteisiin ja kokeilemaan niiden soveltuvuutta omaan teokseensa.

Toinen asia, mikä minua jännitti työskentelyssä Mediakoululla, oli se, kuinka omiin oppimisympäristöihinsä tottuneet oppilaat suhtautuvat uuteen työskentelytilaan. Tilannetta ei helpottanut myöskään se, että Mediakoulun tilat olivat itsellenikin uudet. Lähinnä olin huolissani siitä, miten oppilaslähtöiseksi luonnehdittava työskentely sujuu isojen ryhmien kanssa, kun uudenlaiset tilat osaltaan saattavat aiheuttaa hämminkiä. Pääasiassa huoleni osoittautui melko turhaksi. Luokilla oli oma tuttu opettaja mukana, kolmannen työpajan kuutosluokalla jopa avustaja lisänä, joten ohjaavia aikuisia tilanteessa oli läsnä mukavasti. Ainoastaan kolmannen työpajan aloituskerralla en saanut oppilaita oikein motivoitua työskentelyyn, vaan toiminta oli kaoottista ja tehotonta. Tähän varmasti osaltaan vaikutti myös se, että aloituskerta sijoittui maanantai-iltapäivään, mikä ei ehkä oppilaiden keskittymiskyvyn kannalta ollut paras mahdollinen ajankohta.

Aikataulullisista syistä toinen ja kolmas työpaja olivat lyhyempiä, kuin ensimmäinen. Etukäteen pidin tätä negatiivisena asiana, mutta toisaalta tämän myötä pystyin vertailemaan ajankäytön vaikutuksia työpajatyöskentelyyn. Ensimmäisen työpajan kohdalla aikaa tuntui olevan hieman liikaa, etenkin suunnitteluvaihe pitkästyi monia oppilaita. Toisaalta ensimmäisen työpajan oppilaat kokivat hyötynensä suunnittelusta ja graafisen partituurin tekemisestä enemmän kuin myöhempien työpajojen oppilaat, joilla suunnittelu-aika oli lyhyempi. Etenkin kolmannessa työpajassa joidenkin työryhmien suunnittelu oli lähestulkoon yhtä tyhjän kanssa, sillä huomio kiinnittyi kaikenlaiseen

muuhun puuhaan. Tähän saattoi osaltaan vaikuttaa suunnittelun puutteellinen ohjeistus, sillä oppilaiden keskuudessa esimerkiksi ilmeni epäselvyyksiä graafisen partituurin käytöstä. (Ks. myös luku 6.2.)

Alusta asti pyrin tekemään itselleni selväksi omaa rooliani työpajassa. Tarkoitukseni oli toimia työskentelyn ohjaajana ja loppuvaiheessa äänittäjänä. Pyrin esimerkiksi olemaan tietoinen siitä vaarasta, että tyrkyttäisin omia musiikillisia mieltymyksiäni teoksiaan työstäville oppilaille. Toisaalta jotain välttämättömiä vaikutuksia toiminnastani ohjaajana kuitenkin seurasi. Aloituserroilla äänimaisemista keskustellessamme käytin muutamia esimerkkejä, joista jotkin selvästi vaikuttivat oppilaiden ideointiprosesseihin. Toisaalta myös oppilaiden keskuudesta nousi keskustellessa ideoita, joita hyödynnettiin teoksissa laajemminkin. Tästä esimerkkinä ensimmäisen työpajan hissimusiikkikeskustelu, joka johti peräti kolmeen hissiin sijoittuvaan teokseen. Tietysti lopullisten teosten miksaamisessa omat mieltymykseni pääsivät väkisinkin jonkin verran esiin, sillä aika-aulallisista syistä hoidin miksaukset itse, joskin pyrin noudattamaan mahdollisimman tarkasti oppilaiden antamia ohjeita, mikäli sellaisia oli tarjolla.

Vaikka olikin tärkeitä toiminnan sujumisen kannalta, että luokkien omat opettajat olivat työpajoissa mukana, tämä loi kuitenkin itselleni jonkin verran paineita. Koska olin itse vastuussa työpajojen sisällöstä ja toteutuksesta ja luokkien omat opettajat monesti seurailivat tilannetta taustalta, en voinut välttyä tunteelta, että minua tarkkaillaan. Tämä tunne kuitenkin useimmiten helpottui, kun päästiin työskentelyssä vauhtiin. Suunnitteluvaiheessa opettajista oli paljon apua, sillä he myös kiertelivät ryhmissä auttamassa suunnittelutyön etenemistä. Toisen työpajan äänityskerralla luokan opettaja oli suureksi avuksi, sillä yhden ryhmän ollessa äänitysvuorossa hän järjesti toimintaa muille. Törmäsin myös samankaltaisiin tuntemuksiin kuin Abramo (ks. luku 3.1): arvioin käyttämiäni menetelmiä sen mukaan, mitä kuvittelin luokkien omien opettajien niistä ajattelevan, jopa siihen pisteeseen asti, että koin (onneksi vain harvoin) nolostuvani toiminnasta ja kuvittelin sen vaikuttavan joutavalta puuhastelulta ja pelleilyltä pesunkestävien opetusalan ammattilaisten näkökulmasta. Sinänsä minkäänlaista törmäystä omien ja luokkien opettajien näkemysten välille ei missään vaiheessa syntynyt, vaikka niistä ei toisaalta missään vaiheessa ehditty keskustelemaankaan.

### 6.3.2 Ryhmähaastattelut

Haastattelujen kohdalla hieman häiritseväksi tekijäksi koin sen, että työpajojen ja haastattelujen välillä ehti kulua kohtalaisen pitkä tovi. Tämä tauko oli sinänsä välttämätön, että minun piti ehtiä miksaamaan työpajojen tuotokset ja jäsentelemään keräämääni aineistoa siten, että pystyin sen pohjalta valikoimaan haastateltavat ryhmät. Toisaalta ehkä tämän tauon myötä oppilaat pystyivät tarkastelemaan työpajatoimintaansa toisenlaisesta näkökulmasta kuin välittömästi työpajojen jälkeen. Työpajojen aikana toki myös havainnoin oppilaiden työskentelyä ja esitin satunnaisia kysymyksiä ja kommentteja siihen liittyen.

Ryhmähaastattelussa aineistonkeruumuotona on omat ongelmansa. Haastattelemisani ryhmissä usein oli joku oppilas, joka oli toisia sanavalmiimpi ja näin ollen enemmän äänessä. Oma kokemattomuuteni tällaisista haastattelutilanteista ei auttanut asiaa, vaikka yritinkin saada myös hiljaisempia oppilaita puhumaan. Ryhmätilanteessa luokkakavereiden läsnäolo saattoi vaikuttaa oppilaiden sanomisiin rajoittavalla tavalla, mutta toisaalta tuttujen ihmisten läsnäolo saattoi myös vapauttaa tunnelmaa. Yksilöhaastattelut ryhmähaastattelujen sijaan olisivat mahdollisesti antaneet erilaista tietoa, mutta toisaalta tällöin olisi ryhmän yhteinen kokemuksen rakentaminen jäänyt. Toisaalta ryhmähaastattelujen ohella ne olisivat varmasti syventäneet tietoa.

Mahdollisesti oma läsnäoloni vaikutti oppilaiden vastauksiin etenkin työpajatoimintaa koskevissa kysymyksissä. Vaarana oli, että oppilaat eivät uskaltaisi tai tohtisi antaa kielteistä palautetta työpajojen järjestämisestä ja sisällöstä. Sain kuitenkin oppilailta myös kritiikkiä, mikä antoi uskoa siihen, että vastaukset olivat rehellisiä.

## **7 TULKINTAA AINEISTON POHJALTA**

Pyrin käsittelemään aineistoa yhtenä kokonaisuutena, vaikka se koostuukin erilaisista osasista. Samoihin teemoihin löytyy kuitenkin vastauksia sekä työpajatoiminnan havainnointimuistiinpanoista että haastatteluista. Kokonaiskuvan kannalta on mielestäni selkeämpää, ettei tulkintaa jaeta aineistonkeruumuodon perusteella, vaan teemoittain (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

### **7.1 Oppilaiden arkiset äänimaisemat**

Ensimmäinen aihepiiri käsittelee oppilaiden päivittäisiä äänimaisemia. Olen jakanut aihepiirin tarkemmin kahteen teemaan, oppilaiden musiikinkuuntelutottumuksiin ja oppilaiden äänimaisemia koskeviin havaintoihin.

#### **7.1.1 Musiikinkuuntelutottumukset**

Jokaisen työpajan rakenne eteni siis siten, että aluksi keskusteltiin lyhyesti oppilaiden musiikinkuuntelutottumuksista ja populaarimusiikkiin sekä äänimaisemiin liittyvistä käsityksistä. Musiikinkuuntelutottumuksista puhuttaessa esiin nousi samoja teemoja jokaisen työpajan osallistujien kohdalla. Musiikinkuuntelu tuntui yleisimmin olevan yksittäisten kappaleiden kuuntelua tietokoneelta, usein esimerkiksi youtubesta tai spotifysta. Useimmat oppilaat kuuntelivat musiikkia kännykästä tai jostain muusta korvanappien avulla kuunneltavasta äänilähteestä. Monet myös sanoivat kuuntelevansa radiota. Vain harvat oppilaista nimesivät suosikkiartistejään tai -genrejään, tyypillisesti oppilaat kuvailivat musiikkimakuaan kaikkiruokaiseksi.

Nykyajalle tyypillisesti tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden musiikinkuuntelu tapahtui paljolti tietokoneen välityksellä. CD-levyjä ei kukaan maininnut paitsi erikseen kysyessäni, mikä viittaisi siihen, että oppilaiden musiikinkuuntelu ei ole kovinkaan formaattisidonnaista toimintaa. Ehkäpä sitä määrittää pikemminkin funktionaalisuus, sillä tietokoneelta on kätevä kuunnella musiikkia sosiaalisen median parissa viihtyessä, ja toisaalta kännykän, mp3-soittimen tai vastaavan avulla laaja musiikkivalikoima kulkee mukana missä tahansa. Musiikinkuunteluun liittyy myös sosiaalinen ulottuvuus, mihin viittaavat esimerkiksi ensimmäisen työryhmän oppilaiden maininta youtube-linkkien vaihtamisesta sekä toisessa työryhmässä esiin nousseet youtube-yhteisöt. Kan-

nettavien musiikkilaitteiden suosio viittaa siihen, että päämaisema on myös nykylasten ja –nuorten kohdalla relevantti käsite (ks. luku 2.3).

### **7.1.2 Oppilaat äänimaisemien havainnoijina**

Työpajoissa käytyjen keskustelujen ja ryhmähaastattelujen perusteella oppilaat olivat jonkin verran tietoisia ympäröivistään äänimaisemista. Esimerkiksi kaupunkiaänimaisemasta osattiin nimetä elementtejä, kuten autojen äänet, ihmisten puhe ja liikennevalojen merkkiäänet. Äänimaisemien sisältämää musiikkia osattiin jakaa erilaisiin genreihin. Esimerkiksi hissimusiikki miellettiin tietynlaiseksi, rauhalliseksi ja ehkä myös tylsäksi. Joidenkin oppilaiden mielestä etnisten ravintoloiden tuli valita taustamusiikkinsa etnisyytensä mukaan, mutta toisaalta jotkut olivat sitä mieltä, että tätä sääntöä voisi olla hyvä rikkoa. Kauppojen ja ostoskeskusten taustamusiikki miellettiin mukavaksi ja helpoksi, tyypillisesti kaupallisiksi radiokanaviksi tai niitä muistuttaviksi soittolistoiksi. Pääsääntöisesti oppilaat tuntuivat olevan tietoisia säännönmukaisuuksista, joita erilaisen julkisten tai puolijulkisten tilojen taustamusiikkeihin liittyi. Tähän viittasi myös se, että monen ryhmän teos leikitteli näillä säännönmukaisuuksilla, lähinnä luomalla sääntöjen vastaista musiikkia tiloihin, kuten hissi tai kauppa. Mielestäni tässä toteutettiin hienosti mediakriittisyyttä ja vieläpä pitkälti oppilaiden omasta aloitteesta.

#### **Ryhmä 1: Musiikkia kauppaan, joka ei halua asiakkaita**

Haastattelemistani ”bändeistä” ryhmä 1 oli syvimmällä mediakriittisyyden ytimessä. He pyrkivät luomaan kauppaan musiikkia, jonka funktio on päinvastainen, kuin mitä kauppojen taustamusiikilla yleensä ajatellaan olevan. Ryhmä vaikutti olevan tietoinen siitä, miten jossain tilassa totutusta poikkeava äänimaisema – tässä tapauksessa musiikista johtuen – herättää huomiota ja mahdollisesti saa ihmisten olon tuntumaan epämukavalta. Ryhmä 2:n haastattelussa nousi esiin myös ajatus, että kaupassa soitettava musiikki pyrkisi yleisen miellyttävyyden ohella myös lisäämään asiakkaiden ostohaluja. Oman musiikkinsa karkottavan vaikutuksen syyksi oppilaat mielsivät sen epätavallisuuden ja meluisuuden. Tämä muistuttaa Attalin ajatuksesta, jossa melu rinnastetaan väkivaltaan (ks. luku 2). Näin ollen ryhmän tekemä meluisa musiikki sopisi myös vieraiden karkottamiseen tai pikkusiskon kiusaamiseen.

## **Ryhmä 2: Hartwall-areena**

Ryhmä 2:nkin teoksessa melu rinnastui väkivaltaan rajujen delay-pedaalin pömäysten kuvatessa areenalle hyökkäävien käkien laseraseita. Teoksen kehystarinassa Hartwall-areenalla musiikkikonsertista nauttivat ihmiset joutuvat pakokauhun valtaan huomatesaan tilaan ilmestyneet käet. Oppilaiden mukaan ihmisten huomion kiinnittää käen kukunta, mikä on täysin vieras ja odottamaton elementti Hartwall-areenan äänimaisemassa. Käen kukunta herättää myös pelon tunteita, sillä tässä tapauksessa käki on ”hyvin pelottava lintu” (R2T1). Pelkoa ja kauhua tietysti herättävät myös laseraseiden äänet. Ryhmän luoma äänimaisema sisältää voimakkaasti latautuneita ääniä, joiden merkitys tuntui jäsenille olevan selvä. Teoksessa ilmeni myös mielenkiintoisella tavalla se, miten äänimaisemassakin taistellaan vallasta: odottamaton ja voimakas uusi elementti uhkaa järjestystä ja mahdollisesti saavuttaa valta-aseman sekasorron kautta (vrt. Järviluoma 1996, 211).

## **Ryhmä 3: Kadun äänet**

Ryhmä 3:n teos lienee kaikkein puhtaimmin oman ääniympäristön tarkkailun tulosta. Ryhmäläisen onnistuivat yllättävän tarkasti jäljittelemään kaupunkiliikenteen äänimaisemaa autojen jyrinöineen, jalankulkijoiden askelineen sekä jutteluineen ja liikennevalojen sekä hälytysajoneuvojen ujelluksineen. Myös tämän ryhmän kohdalla äänimaiseman valtatekijät nousivat keskeiseksi kysymykseksi. Oppilaiden arvion mukaan valta jakautui äänimaiseman perusteella kaikille äänimaiseman elementeille: toisaalta suurimman osan ajasta autoille, mutta pistävän merkkiäänen myötä myös jalankulkijoille sekä hälytysajoneuvoille. Hälytysajoneuvon valta rinnastettiin valtioon, mikä onkin varsin totuudenmukainen tulkinta: hälytysajoneuvolla on lain turvaama etuoikeus liikenteessä (Liikenneturva 2012). Liikennesääntöihin viittasi toki myös jalankulkijoiden liikennevalon merkkiääni: vihreillä valoilla kevyellä liikenteellä on oikeus ylittää tie turvallisesti. Mielenkiintoista keskustelua herätti myös ajatus autottomasta keskustasta. Oppilaille tuntui olevan selvää se, että äänimaisema muuttuisi tällaiseen tilanteeseen siirryttäessä melkoisesti. Vaimeammat äänielementit saisivat enemmän valtaa.

## **Ryhmä 4: Paniikki hississä**

Ryhmä 2:n tapaan myös ryhmä 4:n luoma teos sisälsi voimakkaasti latautuneita ääniä. Osa näistä äänistä latauksineen oli etukäteen suunniteltu, mutta joidenkin tulkinta syntyi

myös jälkikäteen teosta kuunneltaessa. Selvästi suunniteltu tekijä oli kuitenkin paniikki-tilan yltyminen ja huipentuminen ”kongin” (kontaktimikrofonin avulla vahvistettu ja efektoitu ride-symbaali) iskuun sekä sitä seuranneet kylmät väreet kitaran kirskimisena. Lattiatomin paukutus tulkittiin jälkikäteen sydämen jyskytykseksi, mikä sopi teoksen aiheeseen mainiosti. Tämänkin ryhmä rinnasti melun ikäviin tunnetiloihin – paniikkioireisiin hississä, kun taas rauhallinen pianomusiikki rinnastettiin miellyttävämpään hissikokemukseen.

## **7.2 Kokeellisen musiikin menetelmät kouluopetuksessa**

Yksi tutkimuskysymykseni liittyi siihen, miten kokeellisen musiikin menetelmät soveltuvat koulun musiikinopetukseen. Käyttämissäni menetelmissä korostui Swanwickin musiikkikasvatuksen filosofioiden kolmijaon (ks. Luku 3) lapsikeskeisyyttä painottava filosofia: oppilaat olivat luovan prosessin keskiössä tutkimassa, löytämässä ja säveltämässä omia teoksiaan.

### **7.2.1 Improvisaatio**

Lievän alkukainostelun jälkeen oppilaat innostuivat ihan mukavasti musiikillisesta improvisaatiosta, osa jopa heittäytyi toimintaan voimakkaamminkin. Tässä piilee pieni uhka tilanteen riistäytymisestä vallattomaksi, sillä työskentely on hyvin oppilaslähtöistä (vrt. Lehtomäki 2008, 44–46). Tällaisilta ongelmatilanteilta pääasiassa välttyttiin. Kolmannen työpajan aloituskerran villiintymisenkään ei liittynyt sinänsä improvisointiin, vaan se tapahtui pikemminkin oppilaiden päästessä ryhmiin tekemään suunnittelutyötään. Improvisaatiossa mukaviksi asioiksi mainittiin muun muassa työskentelyn ennalta-arvaamattomuuden sekä sen, että oikeinsoittamisesta ei tarvinnut olla huolissaan. Toisaalta jotkut oppilaat kokivat improvisaation ennalta-arvaamattomuuden ja ”epämusikaalisuuden” myös negatiiviseksi.

Myös ryhmässä työskentely koettiin positiiviseksi. Ryhmässä toimiminen parhaimmillaan innosti oppilaita heittäytymiseen, sillä ryhmänä musisoidessa yksittäisen oppilaan harteille ei kasautunut liikaa vastuuta ja paineita teoksen onnistumisesta. Joissakin ryhmissä toisaalta kemiat eivät toimineet parhaalla mahdollisella tavalla, ja ryhmätyöskentely jäi hieman vajavaiseksi. Parissa ryhmässä työskentelyä haittasi jonkin ryhmäläisen kielteinen suhtautuminen toimintaan. Yhdessä taas innokkaita tekijöitä



tuntui olevan liikaa, jolloin ideoita ei saatu puristettua toimivaksi kokonaisuudeksi, ja kaikki ryhmäläiset vaikuttivat olevan epävarmoja työskentelystään.

### **7.2.2 Epätyypilliset äänilähteet improvisaatiossa**

Erityisen paljon kiitosta sai epätyypillisempien äänilähteiden käyttö, mikä ei ollut oppilaille entuudestaan kovin tuttua. Varsinkin kontaktimikrofoni oli työpajoissa kovassa käytössä, sillä sen avulla pystyttiin soittamaan melkein mitä tahansa esinettä. Yksi villemmistä esimerkeistä oli erään ensimmäisen työpajan oppilaan löytämä leikkiauto, jonka kattoon kontaktimikrofoni kiinnitettiin. Lisäksi kokeiltiin soittaa muun muassa tuoleja ja Mediakoulun tiloissa olleita lavarakenteita. Tämä kuvaa hyvin sitä intoa, millä oppilaat etsivät uusia ja uusia mahdollisuuksia tuottaa ääntä. Myös erilaiset efektit inspiroivat oppilaita. Delay-pedaalilla tehtävät oskillaatiopulputukset olivat suosittu elementti jokaisessa työpajassa. Voidaan sanoa, että työskentely oli todellakin kokeellista.

### **7.2.3 Graafinen partituuri improvisaation tukena**

Työpajoissa improvisaatioharjoituksia tehdessä graafinen partituuri oli oivallinen keino innostaa oppilaita improvisoimaan. Jokainen oppilas näytti saavan siitä jonkinlaisen otteen, ja koska harjoituksessa oli mukana koko luokka, kynnys osallistumiseen ei ollut liian suuri. Tämä viittaisi siihen, että oppilailla on jonkinlainen käsitys äänen visuaalisista esitystavoista. Oppilaat tuntuivat hahmottavan graafista partituuria osittain myös perinteisemmän nuotinnuksen sääntöjen pohjalta. Tästä käy hyvin esimerkiksi se, miten ylöspäin nousevaa viivaa seuratessa oppilaat nostivat äänenkorkeuttaan, ja viivan kulkiessa alaspäin he vastaavasti madalsivat sitä. Erilaiset sekavat syheröt partituurissa tulkittiin moninaisemmin, mutta yleisesti ne merkitsivät jonkinlaista epämääräisempää mölyä.

Kuten haastatteluista jo tuli ilmi (luku 6.2), kokemukset graafisen partituurin käytöstä teosten apuna vaihtelivat ryhmien välillä. Jotkut kokivat graafisen partituurin täysin tarpeettomaksi, joillekin sen merkitys korostui suunnitteluvaiheessa. Haastattelemistani ryhmistä yksikään ei kokenut partituuria erityisen tarpeelliseksi teosten äänitysvaiheessa. Osa (ryhmät 3 ja 4) oli oppinut partituurin ulkoa jo suunnittelun yhteydessä, ryhmä 1:llä oli hieman vaikeuksia seurata sitä äänitystilanteessa, kun taas ryhmä 2:lla partituuri ei missään vaiheessa ollut tarpeellinen, sillä sen ideaa ei oltu ymmärretty kunnolla, eikä sen laatimiseen oltu paneuduttu. Toisaalta äänitystilanteiden havainnoinnin

pohjalta näytti siltä, että muutama ryhmä myös seurasi partituurejaan hyvin tarkkaan teosta äänittäessä. Tämä riippui myös partituurien luonteesta. Osa partituureista oli melko suurpiirteisiä, osa taas hyvin pikkutarkkoja yksityiskohtaisine ja usein myös tietyille jäsenille suunnattuine ohjeineen. Luonnollisesti jälkimmäiset vaativatkin tarkempaa seuraamista.

### **7.3 Mediakasvatuksellisen ulottuvuuden toteutuminen**

Eräs tutkimukseni lähtökohdista oli musiikin ja mediakasvatuksen yhdistäminen. Siksi onkin oleellista tarkastella, miten tämä yhdistäminen onnistui käytännössä. Musisointia työpajoissa kyllä piisasi, mutta löytyikö siitä mediakasvatuksellista sisältöä?

Nähdäkseni löytyi. Työpajatyöskentelyssä toteutui voimakkaimmin oppilaiden rooli mediasisältöjen tuottajana, mutta myös vastaanottajan roolia käsiteltiin ajoittain kriittisellä ja melko syvälliselläkin tasolla työpajojen keskustelujen yhteydessä. Vastaanottajan rooli painottui oppilaiden elinympäristöjen äänimaisemien sisältämään informaatioon, ja täten keskustelujen myötä heräteltiin tietoisuutta äänielementeistä, jotka usein jäävät huomioimatta ikään kuin itsestäänselvyyksinä. Myös äänimaisemien taustalla vaikuttavista tekijöistä keskusteltiin, jolloin päästiin median kriittisempään tarkasteluun äänimaiseman värittäjänä.

Osassa työpajojen ryhmätöistä mediakulttuurin käsittely painottui enemmän kuin toisissa. Voimakkain tämä painotus oli haastattelemani ryhmä 1:n teoksessa (Musiikkia kauppaan, joka ei halua asiakkaita, ks. Luku 6.2.1). Muutamassa muussakin teoksessa käsiteltiin median värittämiä äänimaisemia.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA –LANKOJA

Alun perin valitsin pro gradu –tutkielmani aiheen halustani tuoda kokeellisen musiikin ja improvisaation riemusanomaa peruskoulun musiikinopetukseen. Tähän johdattelivat positiiviset kokemukset kyseisestä toiminnasta sekä etenkin huomio siitä, että improvisaation avulla musiikista pystyvät nauttimaan musikaaliselta lähtötasoltaan kaikenlaiset oppilaat. Kiinnostukseni mediakasvatusta kohtaan ohjasi aihetta edelleen. Oivallettua äänimaisematutkimuksen tarjoamat mahdollisuudet eräänlaisena teoreettisena viitekehyksenä uoma alkoi näyttää riittävän syvältä, että saisin koko projektin kutakuinkin sen läpi kuljetettua.

Osaltaan lopputulos vahvisti aikaisempia käsityksiäni: musiikillinen improvisaatio on hauskaa ja siihen voi heittäytyä riippumatta siitä, kuinka hyvin erilaisten instrumenttien käsittely sujuu. Tätä tuntuisi korostavan kokeellisten musisointimenetelmien käyttö, sillä esimerkiksi efektien ja epätyypillisten äänilähteiden käyttö suuntaa huomiota tehokkaasti pois instrumenttien perinteiseltä tekniseltä hallinnalta (luku 3.3). Tarkoitus ei tietenkään ole vähätellä oppilaiden soittotaitoa, vaan lähinnä osoittaa uusia mahdollisuuksia perinteisten musisointimenetelmien rinnalle. Parhaimmillaan tässä toteutuu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoite herättää oppilaiden kiinnostus erilaisia musiikkeja ja musiikkikulttuureita kohtaan (luku 3.2). Opettajalta improvisaation ja kokeellisten menetelmien käyttö musiikin opetuksessa vaatii joustavuutta ja kykyä pitää tilanne kasassa toiminnan ollessa oppilaslähtöistä. Tapahtumien kulku ei välttämättä ole selkeästi ennustettavissa, joten suunnitelmissa on hyvä olla varaa yllättäville löydöille ja oivalluksille. Graafinen notaatio on käyttökelpoinen menetelmä musisoinnin ohjaamisessa ja oppilaiden omien luomusten suunnittelun ja toteutuksen apuna, kunhan sen peruseräkkeet on riittävän hyvin käsitelty yhdessä epäselvyyksien välttämiseksi.

Musiikillisen improvisaation tukena voi käyttää myös jotain enemmän tai vähemmän tarkasti määriteltyä aihepiiriä toiminnan viitekehyksenä. Tässä projektissa viitekehyksenä toimi äänimaisema. Valinta oli sikäli onnistunut, että se tuntui innoittavan oppilaita monenlaisiin ratkaisuihin, eikä juuri kenelläkään tuntunut olevan vaikeuksia teoksen aiheen keksimisessä. Äänimaisema-aihepiirin kautta nousi esiin arvokasta tietoa lasten ääniympäristöistä sekä siitä, miten he sen kokevat. Havaintojeni perusteella vai-

kuttaa siltä, että viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat ovat hyvinkin tietoisia ääniympäristöistään. Heidän keskuudestaan löytyy myös kykyä havainnoida äänimaisemia kriittisemminkin ja tätä kautta keskustella valinnoista, jotka vaikuttavat sen taustalla – etenkin median värittämien äänimaisemien kohdalla.

Tässä astuu kuvioon mukaan mediakriittisyys, joka on mediakasvatuksen eräs tärkeä päämäärä. Mediakriittisyyttä toteutettiin etenkin keskustelujen myötä, mutta sitä löytyi myös muutamista oppilaiden teoksista. Parhaimmillaan työpajoissa löivät kättä median vastaanottajan ja tuottajan roolit, kun oppilaat ottivat teostensa lähtökohdaksi kokemuksia kulttuurillemme tutuista äänimaisemista ja käänsivät ne luomuksissaan pääläelleen. Näin myös saatettiin kokolailla onnistuneesti yhteen mediakasvatus ja musiikkikasvatus, aihepiirit, jotka valitettavasti harvemmin kohtaavat tasavertaisina. Yhdistävänä tekijänä toimi tässä tapauksessa äänimaisema-käsite, mutta innoitusta toki voisi hakea muualtakin, kuten populaarikulttuurin ilmiöistä.

Tutkimusprosessin kuluessa esiin nousi runsaasti kysymyksiä, joihin olisi mahdollista hakea vastauksia uusien tutkimusten avulla. Aihepiiriä on tutkittu melko vähän, joten huonommin kartoitettua aluetta löytyy monesta suunnasta tutkimukseni ympäriltä. Yhdelle tutkimuskysymykselleni ei löytynyt projektin puitteissa vastausta: Pystyvätkö oppilaat tekemisen ja tutkimisen kautta saavuttamaan laajempaa kokonaiskuvaa musiikista suhteessa mediakulttuuriin? Tämän kysymyksen selvittämiseen vaadittaisiin pidempiaikaista ja kokonaisvaltaisempaa toimintaa ja seuraamista, sekä oppilaiden käsitysten kartoittamista ennen ja jälkeen toiminnan.

Toteuttamissani työpajoissa olisi ollut mahdollista paneutua myös työryhmien sisäisten suhteiden kehittymiseen työskentelyn kuluessa. Improvisaatioon ja kokeellisen musiikin menetelmiin nojautuvassa ryhmämusisoinnissa ryhmien valtasuhteet eivät välttämättä määrity sillä perusteella, kuka oppilaista on taitavin, vaan kenellä tahansa saattaa olla paljon annettavaa lopputulokselle. Tukeeko tällainen toiminta oppilaiden yhteisöllisyyttä ja saako se oppilaat sitoutumaan yhteisen päämäärän tavoitteluun? Tässä yhteydessä olisi kiinnostavaa myös selvittää, onko tällaisilla musisointimenetelmillä yhteyttä oppilaiden musiikilliseen minäkäsitykseen. Erityisesti kiinnostaisi tietää, onko menetelmillä myönteisiä vaikutuksia epämusikaalisiksi itsensä kokevien oppilaiden käsityksiin itsestä musisoijina.

Yksi kiinnostava tutkimushaara liittyy oppilaiden musiikkimieltymyksiin ja siihen, minkälaisille törmäyskursseille ne joutuvat koulun musiikkikasvatuksen kanssa. Koulu ei saisi olla muusta elämästä irrallinen saareke, mutta kuinka oppilaiden monipuoliset musiikkikulttuurit saadaan sovitettua koulujen järjestykseen kriittisen tarkastelun kohteeksi?

Mediakasvatuksen ja musiikkikasvatuksen yhteen saattamisessa riittää varmasti vielä töitä. Tämän tutkimuksen yhteydessä on esitelty yksi mahdollinen toimintamalli, mutta uusille on tilaa. Tutkimista sinänsä olisi jo siinä, miksi nämä aihealueet kohtaavat niin harvoin. Musiikki on irrottamaton ja oleellinen osa mediakulttuuria. Sen vuoksi mediakasvatus tulisi mielestäni olla itsestään selvä osa peruskoulun musiikkikasvatusta.

## 9 LÄHTEET

**Abramo, M. N.** 2008. Music Educator as Change Agent. A Personal Narrative. Teoksessa Thompson, L. K. & Campbell, M. R. (toim.): *Diverse Methodologies in the Study of Music Teaching & Learning*. IAP – Information Age Publishing, Inc. 91-109.

**Anttila, M. & Juvonen, A.** 2006. Musiikki koulussa ja nuorten elämässä – kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

**Attali, J.** 1977. *Noise* (9. painos 2006). The University of Minnesota.

**Bergstroem-Nielsen, C.** 2008. Graphic Notation as a Tool in Describing and Analyzing Music Therapy Improvisations. Tarkistettu 22.5.2013.

<http://vbn.aau.dk/ws/files/14524203/GNT.pdf>

**Berkowitz, A. L.** 2010. *The Improvising Mind*. Oxford University Press.

**Frith, S.** 1988. *Rockin potku*. Jyväskylä: Gummerrus Oy.

**Frith, S.** 1996. Music and Identity. Teoksessa Frith, S. (toim.): *Taking Popular Music Seriously* (2007). Padstow: TJI Digital. 293–312.

**Grove Dictionary of Music.** Improvisation. Tarkistettu 23.5.2013.

<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/13738>

**Hebert, D. G.** 2009. Rethinking the Historiography of Hybrid Genres in Music Education. Teoksessa Kurkela, V. & Väkevä, L (toim.): *De-Canonizing Music History*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 163–184.

**Hiltunen, M.** 2009. *Yhteisöllinen taidekasvatus*. Tampere: Juvenes Print.

**Järviluoma, H.** 1995. Paikkoja, musiikkeja, identiteettejä. Teoksessa Järviluoma, H. (toim.): *Musiikkimaailmoja ja äänimaisemia: Virtain kuulokulma*. Tampere: Tampereen yliopisto. 1–20.

**Järviluoma, H.** 1996. Nuoret äänimaisemoijina. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.): *Näin nuoret*. Pieksämäki: Kirjapaino Raamattutalo. 204–229.

**Keep, A.** 2009. Instrumentalizing: Approaches to Improvising with Sounding Objects in Experimental Music. Teoksessa Saunders, J. (toim.): The Ashgate Research Companion to Experimental Music. UK: MPG Books Group. 113–129.

**Lehtonen, K.** 2004. Maan korvessa kulkevi... - Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopisto.

**Lehtomäki, T.** 2008. ”Mikä sopis tähän?” – Musiikillinen improvisaatio peruskoulun alakoulun musiikinopetuksessa. Tarkistettu 20.5.2013.

<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03086.pdf>

**Leppänen, T.** 2010. Vallatonta musiikkia. Tallinna: Raamatutrukikoda.

**Martin, B.** 2002. Avant rock. USA: Carus Publishing Company.

**Paananen, P.** 2003. Monta polkua musiikkiin. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

**Opetushallitus.** 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tarkistettu

23.5.2013. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

**Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A.** 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tarkistettu 22.5.2013.

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/>

**Schafer, M.** 1994. The Soundscape. Rochester: Destiny Books.

**Sintonen, S.** 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Siukonen, J.** 1979. Super-Hilse.

**Suoranta, J.** 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

**Suoranta, J.** 2004. ¡Musiikki kuuluu kaikille! Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen, S. (toim.): Musikaalinen elämä. Vantaa: Dark Oy. 174–190.

**Swanwick, K.** 1988. Music, Mind and Education. London: Routledge.

**Uimonen, H.** 2005. Ääntä kohti. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

**Uimonen, H.** 2009. Haitaribussi. Kaupallisen radiokanavan musiikkikäytännöt ja kaupunkitilan äänellinen rakentuminen. Teoksessa Ridell, S., Kymäläinen, P. & Nyysönen, T. (toim.): Julkisen tilan poetiikkaa ja politiikkaa. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 60–90.

**Uusikylä, K.** 2008. Taide, moraali ja kauneuden kaipuu. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.): Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholalla – kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy FINNLEKTURA ab. 15-22.

**Vesioja, T.** 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

**Vesterinen, O.** 2007. Mediakasvatus oppilaitosinstituution yhte(nä)isenä alueena. Teoksessa Kupiainen, R., Kynäslahti, H. & Lehtonen, M. (toim.): Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. 73–85.

**Vilkko, A.** 2010. Soittolistan symbolinen valta ja vallankäytön mekanismit. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

**Vuorinen, K.** 2005. Etnografia. Teoksessa Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.): Käytettävyytutkimuksen menetelmät. 63–78. Tarkistettu 20.5.2013.

<http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf>